



**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**

Autor: Diego Castro Vilaboa

Trabajo de tesis para optar al título de Magister en Psicología y Educación

Director de tesis: Prof. Pablo Martinis

Directora académica: Prof. Mabela Ruiz Barbot

Diciembre, 2014

RESUMEN

El trabajo de tesis indaga sobre los modelos pedagógicos presentes en los Espacios de Formación Integral (EFI). Se sustenta en una estrategia de estudio de casos, en donde a partir de una muestra teórica se seleccionaron los EFI “Cruz de los Caminos” y “Hábitat y Territorio”.

Estos casos son analizados a la luz del marco analítico, que incluye los siguientes elementos: preeminencia de modelos pedagógicos centrados en la formación, el aprendizaje o en la enseñanza; el rol docente y las relaciones educativas; el vínculo entre los dominios de la teoría y los dominios de la práctica; la relación entre disciplinas y las mutuas afectaciones entre marco institucional y EFI.

Los EFI se convirtieron en la principal herramienta de las políticas de impulso a la extensión y a la integralidad. Se desarrollan experiencias en todos los servicios de la Universidad de la República, integrando disciplinas y facultades de diferentes áreas del conocimiento.

Las experiencias logran interpelar las formas tradicionales de concebir la tarea educativa universitaria, lo realizan con debilidades importantes, desde lugares precarios y marginales. En ellos emerge un tipo de docente nuevo, que preponderantemente desarrolla tareas de campo, articulando a estas con el aula. Son docentes jóvenes, con grados bajos y nuevos en la institución. La relación entre docentes y estudiantes es reconocida como de mayor proximidad y horizontalidad. Las experiencias intentan adecuar los contenidos curriculares a sus necesidades y crean nuevos espacios, que en la mayoría de los casos se ordenan a partir del saber faltante y no del conocimiento preestablecido a transmitir. Así, la tarea de docentes y estudiantes es percibida como desafiante y estimulante. No obstante, estas experiencias se presentan tensionadas por los modos tradicionales de concebir la tarea universitaria, pese a lo cual los interpelan, abren grietas y campos de posibilidad.

Palabras claves: extensión universitaria, modelos pedagógicos, formación integral.

ABSTRACT

The present Thesis work analyses the pedagogical models implied in the Integral Training Spaces, EFI (Espacios de formación Integral). The research strategy is the case studies on the EFI “Cruz de los Caminos” and “Hábitat y Territorio”, which were chosen from a theoretical sample.

For this purpose an analytical framework with the following elements: prominence of the pedagogical models focused on formation, learning or education – teacher’s role and the educational relations – the link between the theoretical and the practical fields – the relation among the different disciplines and the mutual influences between the institutional framework and the EFIs.

The EFI have become the main tool of the policies encouraging the extension and the integrality. There are experiences that integrate a wide range of disciplines and faculties from different areas of knowledge.

The experiences mentioned above have succeeded in questioning the traditional conception of college educational task despite their witnesses and place of marginality. Within these courses a new type of teacher emerges. Teachers who makes predominantly field work and have the capacity to articulate it with the classroom work. They are young and new in the institution. The relation between teachers and students is regarded as closer and horizontal. The EFI make an attempt to adapt the curricula to the specific needs of the each course to create new spaces which are mostly organized according to the missing knowledge rather than to the predetermined knowledge to transmit. Thus teachers’ and students’ tasks are seen as stimulating and challenging. Although the studied experiences are under the pressure of the traditional conceptions they have managed to pave the way to changes.

Key Words: university extension - pedagogical models – integral education

INDICE

RESUMEN / ABSTRACT.....	1
AGRADECIMIENTOS.....	6
INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO 1: Objetivos, preguntas y problema de investigación.....	11
Los Espacios de Formación Integral en la Universidad de la República.....	11
Objetivos y preguntas de investigación.....	14
CAPÍTULO 2: Antecedentes, referencias teóricas y construcción del marco analítico	16
Concepción de integralidad en la Universidad de la República.....	16
La noción de “modelos” en la Universidad.....	20
Lo pedagógico en la Universidad.....	25
Los modelos pedagógicos en la Universidad.....	30
La centralidad de la “instancia del saber”.....	31
Relación teoría-práctica: el lugar del campo en los EFI.....	33
Motivaciones e intencionalidades de docentes y estudiantes en los EFI.....	43
Del marco teórico al marco analítico.....	46
CAPÍTULO 3: Estrategia metodológica.....	50
Estudio de casos.....	51
Técnicas utilizadas.....	52
El punto de vista.....	53
Criterios y modalidad de selección de casos.....	54
Consideraciones éticas y manejo de la información.....	56
CAPÍTULO 4: Análisis de los casos y resultados.....	57
Primer caso: Espacio de Formación Integral “Cruz de los Caminos”.....	57
Descripción del EFI.....	57
Análisis del caso.....	64
Segundo caso: Espacio de Formación Integral “Hábitat y Territorio”.....	91
Descripción del EFI.....	91
Análisis del caso.....	98

CAPÍTULO 5: Conclusiones y líneas de indagación futuras.....	133
Los modelos pedagógicos en los EFI.....	133
La construcción de rol docente en el EFI y las relaciones educativas.....	138
El potencial de los EFI para la transformación curricular.....	144
Líneas de indagación futura.....	145
Referencias bibliográficas.....	149
ANEXO:	
Listado de documentos de los EFI consultados.....	157
Sitios web consultados.....	158
Listado de docentes entrevistados.....	158

¿Qué es en el fondo la conciencia crítica sino una imparable predilección por las alternativas?

Edward Said

Basta de profesionales sin sentido moral.
Basta de pseudos aristócratas del pensamiento.
Basta de mercaderes diplomados.
La ciencia para todos, la belleza para todos.
La Universidad del mañana será sin puertas,
sin paredes, abierta como el espacio: Grande”

**Estudiantes de La Plata,
“Manifiesto a la Hora del Triunfo”, 1920**

AGRADECIMIENTOS.

Esta tesis, siendo una obra individual sintetiza y reelabora reflexiones colectivas, de muchos compañeros y compañeras que no conformes con la Universidad que vivenciamos, nos dispusimos a transformarla, con nuestros atributos y deficiencias. Mi agradecimiento es a cada uno de ellos y ellas, con los que comparto esta intención desde la militancia estudiantil hasta hoy. A aquellos con los que estudio, trabajo y milito por otra Universidad, alejada de las prácticas memorísticas y repetitivas, los rituales autoritarios y arbitrarios y la utilización del saber para el manenimiento y la creación de nuevos privilegios. En especial a los y las que desde el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, venimos, a contracorriente, impulsando esa otra Universidad, junto a las organizaciones populares. Mención especial a mis compañeras del Centro de Formación Popular con Organizaciones Sociales, quienes tuvieron la paciencia y el cariño de comprender las ausencias que el trabajo ocasionó. A los docentes y estudiantes de los EFI estudiados, por su predisposición y paciencia. A quienes nos acompañan y anteceden en esta empresa, a los viejos maestros, a los trabajadores y sus organizaciones.

Haré mención a una sola persona, pues con él compartimos las preocupaciones de esta tesis en intensas jornadas de trabajo y estudio. A Agustín Cano, compañero de maestría e investigación en el marco del IPES. En estas líneas, también, van parte de nuestros debates, intercambios, anhelos y descubrimientos.

LISTA DE SIGLAS.

ANEP: Administración Nacional de Educación Pública.

APEX: Programa Aprendizaje y Extensión, Cerro de Montevideo.

CAF: Centro Agustín Ferreiro, ANEP.

CAPDER: Centro de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales, ANEP.

CDC: Consejo Directivo Central de la Universidad de la República.

CRS: Centro Regional Sur, Facultad de Agronomía.

CSE: Comisión Sectorial de Enseñanza.

CSEAM: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio.

EFI: Espacio de Formación Integral.

FEUU: Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay.

FHCE: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

IENBA: Instituto "Escuela Nacional de Bellas Artes".

IPES: Instituto de Perfeccionamiento y Educación Superior "Juan E. Pivel Devoto".

IRA: Introducción a la Relaidad Agropecuaria, Facultad de Agronomía.

ISEF: Instituto Superior de Educación Física.

ONG: Organización No Gubernamental.

PIM: Programa Integral Metropolitano.

PLEDUR: Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República.

SCEAM: Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio.

UDELAR: Universidad de la República.

INTRODUCCIÓN

La tesis que desarrollo a continuación pretende indagar los modelos pedagógicos que sustentan las experiencias de los Espacios de Formación Integral (EFI) en la Universidad de la República. Se vincula al proyecto de investigación “Análisis de los modelos pedagógicos en las prácticas educativas universitarias que integran la extensión a la formación curricular” realizado junto a Agustín Cano entre agosto de 2011 y febrero de 2013, en el marco del Instituto de Perfeccionamiento y Educación Superior “Juan E. Pivel Devoto” de la Administración Nacional de Educación Pública (IPES - ANEP). Tesis, maestría e investigación en el marco del IPES están íntimamente relacionadas, imbricadas. Además de compartir temporalidad, una fue gestando la otra, la maestría y nuestras preocupaciones teóricas al proyecto IPES y aquel a esta tesis. El marco analítico, adaptado para la tesis, surge del trabajo final de un cursos sobre modelos pedagógicos, en el marco de la maestría. Son canciones diferente, obras diferentes, que comparten una misma melodía o base rítmica, la preocupación por la transformación de las formas de enseñar y aprender presentes en las experiencias que vinculan la extensión y la integralidad a la formación curricular. Comparten los casos estudiados, no obstante el tiempo entre la finalización del proyecto IPES y la entrega de esta tesis permitió discutirlos y reelaborarlos a la luz de nuevos aportes teóricos.

En las últimas décadas, podemos encontrar una serie de reflexiones, debates y propuestas que dan cuenta de la acumulación conceptual vinculada a las actividades de extensión. (Carrasco, 1989; Carlevaro, 1996; FEUU, 1999; SCEAM, 2007; IENBA, 2008; Tommasino, 2009; Echenique et al, 2009; CDC 2009; Tommasino, Cano, Castro, Santos & Stevenazzi 2010).

Este proceso que ha recabado los aportes de la extensión a las transformaciones pedagógicas, lo caracterizamos como el pasaje de la extensión a las prácticas universitarias integrales (Tommasino et al, 2010). Entendiéndolas como aquellas experiencias educativas en cuyo desarrollo se articulan las tres funciones universitarias (enseñanza, investigación y extensión), desde una perspectiva interdisciplinaria y multiprofesional, promoviendo una relación dialógica con los actores del medio social, en donde los saberes populares y académicos se alimentan mutuamente.

En los últimos años, y fundamentalmente impulsadas por las transformaciones propuestas

en el marco de la segunda reforma universitaria, las actividades universitarias que articulan a la extensión con la formación curricular se han multiplicado. Los Espacios de Formación Integral se convirtieron en la principal herramienta para la curricularización de la extensión y el impulso de la integralidad. Es por ello que se torna interesante estudiar estas experiencias, como modo de colaborar al debate educativo universitario.

Se denomina EFI a un conjunto diverso de prácticas educativas estructuradas sobre la base de los elementos antes mencionados: la integración de la extensión y la investigación a la formación curricular de los estudiantes universitarios, preferentemente desde una perspectiva interdisciplinaria.

Para el estudio de estas experiencias se optó por un abordaje metodológico cualitativo, basado en una estrategia de estudio de casos en base a técnicas de entrevista semiestructurada (individuales a docentes y colectivas a estudiantes) y análisis documental, que contribuyera a responder las siguientes preguntas de investigación: ¿A qué modelos pedagógicos pueden aproximarse las iniciativas estudiadas de acuerdo a sus programas de estudio, sus métodos de enseñanza, y la configuración de la relación docente - estudiante - conocimiento? ¿Cómo se juega la relación docente - estudiante - conocimiento en estas experiencias? ¿Qué cambios se operan en el rol docente? ¿Cómo se reconfigura la relación entre teoría y práctica? ¿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? ¿Cuál es el potencial instituyente de estas experiencias?

Del universo total de experiencias EFI (2011- 2012) se seleccionaron dos casos, EFI “Cruz de los Caminos” y EFI “Hábitat y Territorio”, que cumplen con las características estipuladas previamente por la muestra teórica.

De este modo, con los casos seleccionados y con un marco conceptual de referencia que incorpora los principales debates teóricos recientes vinculados al tema, nos aproximamos al objeto de estudio.

Para el análisis de los modelos pedagógicos en juego utilizaremos un marco analítico construido durante la maestría y que subsidia el trabajo de investigación realizado en el IPES y en esta tesis. El mismo surge de los aportes de Freire (1993), presentes en el artículo “Educación y participación comunitaria”, donde establece la necesidad de analizar

los componentes de la práctica educativa, de modo de detectar en ella las “señales que la caracteriza”. Ellos son: los sujetos que participan en la práctica educativa, los objetos del conocimiento (contenidos), los objetivos mediatos e inmediatos y los métodos. A estos cuatro componentes le sumamos uno, la relación de estas prácticas con el marco institucional en donde se desarrollan.

De este modo, integran la tesis cinco capítulos que corresponden con los siguientes contenidos: 1) Objetivos, preguntas y problema de investigación; 2) Antecedentes, referencias teóricas y construcción del marco analítico; 3) Estrategia metodológica; 4) Análisis de los casos y resultado y 5) Conclusiones y líneas de indagación futuras.

Esta tesis tiene la vocación de aportar a la reflexión general en torno al desarrollo de los EFI en tanto política educativa universitaria, proponer nuevas miradas y animar nuevos debates, buscando alimentar la construcción de alternativas educativas en nuestra Universidad.

CAPÍTULO 1:

Objetivos, preguntas y problema de investigación.

Los Espacios de Formación Integral en la Universidad de la República.

En el año 2006 la Universidad de la República de Uruguay inició un proceso de transformación que las autoridades universitarias denominaron “segunda reforma universitaria”. En este contexto, la reforma pedagógica de la Universidad no ha sido precisamente la transformación más enunciada, difundida o fundamentada. No obstante existen algunos lineamientos de transformación de la enseñanza universitaria de importante alcance.

En octubre de 2009, a partir de una propuesta elaborada 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 “Espacios de Formación Integral” (EFI), cuya implementación se dispone para todos los servicios universitarios a partir del año 2010.

Como consecuencia de esta definición del CDC, la CSEAM conformó un equipo para dinamizar el proceso de elaboración de propuestas en todos los servicios. Los EFI fueron 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. (UDELAR, 2010: 3-4).

La iniciativa contiene dos niveles de actividad: 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 información proporcionada por el Servicio Central de Extensión surge el siguiente estado de situación de la implementación de los Espacios de Formación Integral. Tomaremos, como punto de corte, el periodo 2010 (primer año de implementación) – 2012. Esta decisión se debe a que el trabajo de campo de la tesis se realizó con EFI en desarrollo durante 2012 y que tuvieron al menos un año de existencia, como desarrollaremos en el capítulo metodológico.

	EFI de Sensibilización	EFI de Profundización	TOTAL de EFI	Cantidad de Estudiantes	Cantidad de Docentes
2010	34	58	92	6408	455
2011	15	75	90	6398	460
2012	34	90	124	5111	667

Cuadro 1: EFI 2010 – 2012. Fuente SCEAM, 2013

Cantidad de EFI	2010	2011	2012
Escuela de Nutrición	3	3	4
Escuela de Parteras	8	3	3
Escuela de Música	2	2	0
Escuela de Bibliotecología	5	8	7
Escuela de Tecnología Médica	-	2	1
Escuela Centro de Diseño Industrial			12
Instituto de Bellas Artes	3	1	1
Instituto de Educación Física	5	3	9
Facultad de Agronomía	2	3	3
Facultad de Arquitectura	2	3	3
Facultad de Ciencias	5	5	3
Facultad de Ciencias Económicas	3	8	4
Facultad de Ciencias Sociales	8	7	9
Facultad de Derecho	-		1
Facultad de Enfermería	4	4	4

Facultad de Humanidades	10	9	9
Facultad de Ingeniería	7	6	9
Facultad de Medicina	3		1
Facultad de Odontología	1	1	2
Facultad de Psicología	1	4	15
Facultad de Química	5	3	3
Facultad de Veterinaria	7	5	6
Licenciatura en Comunicación	6	5	7
Centro Universitario de Paysandú	1	1	1
Centro Universitario Región Este	1	1	3
Centro Universitario Rivera – Centro Universitario Tacuarembó	-	1	3
Regional Norte – Salto	-	2	1
	92	90	124

Cuadro 2: Evolución de los EFI por servicio según año. Fuente SCEAM, 2013

Los datos presentados permiten visualizar el impacto que la iniciativa presenta en los diferentes servicios universitarios, en poco tiempo se logra desarrollar experiencias en todas las áreas de conocimiento, con un incipiente pero importante cobertura estudiantil y docente.

Por otra parte, en un estudio cuantitativo realizado recientemente por el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades sobre la percepción de los estudiantes que participaron en EFI, durante 2012, surgen (entre otros) los siguientes datos:

- De los estudiantes consultados, para el 62.2 % era su primer experiencia en EFI o espacios similares de formación.
- En relación a la satisfacción de los estudiantes con respecto a sus expectativas, el 49.9% indicó que si plenamente; el 31.7% si, parcialmente; el 11.1 % no, en muy pocos aspectos y el 6.6% no, en nada.
- En referencia a los logros del EFI, destacamos de la lista de opciones aquellas que superan el 50% de manera positiva. Las opciones de respuesta eran: si, totalmente; parcialmente; no, en absoluto. En orden decreciente: relacionarte con otros compañeros (83.5%); ampliar mi experiencia en extensión universitarias (73.2%); acercarte a formas de conocimiento no formalizadas (64%); relacionarte con los

docentes de otro modo (57.7%); acercarte a la interdisciplinariedad y al trabajo con otros perfiles profesionales (54.3%); devolver a las sociedad parte del conocimiento académico (53.4%).

- Los estudiantes fueron consultados si recomendaría realizar este tipo de actividad a otros compañeros, el 62,9% dijo que seguramente lo recomendaría, el 20.1% probablemente lo recomendaría, 7.1% probablemente no lo recomendaría y 9.8% seguramente no lo recomendaría. (FHCE, 2014)

Presentado en términos generales el problema de investigación, explicitaremos los objetivos generales y específicos, así como las preguntas que orientan el estudio.

Objetivo general:

- Conocer y analizar los modelos pedagógicos presentes en las iniciativas de Espacios de Formación Integral.

Objetivos específicos:

- Conocer y analizar el modo en que se juega la relación docente-estudiante-conocimiento en estas experiencias.
- Conocer y analizar los impactos de estas iniciativas en los métodos, estrategias y técnicas de enseñanza.
- Conocer y analizar la relación del EFI con su marco institucional.

A partir de dichos objetivos, desagregamos los diferentes tópicos en algunas preguntas que serán de utilidad para orientar nuestra investigación:

Objetivo específico	Preguntas
1- Conocer y analizar el modo en que se juega la relación docente-estudiante-conocimiento en estas experiencias	¿A qué modelos pedagógicos pueden aproximarse las iniciativas estudiadas de acuerdo a sus programas de estudio, sus métodos de enseñanza, y la configuración de la relación docente-estudiante-conocimiento?
	¿Cómo se juega la relación docente-estudiante-conocimiento en estas experiencias?

	¿Qué cambios se operan en el rol docente?
2- Conocer y analizar los impactos de estas iniciativas en los métodos, estrategias y técnicas educativas.	¿Cómo se reconfigura la relación entre teoría y práctica?
	¿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?
	¿Cómo se expresa la relación entre disciplinas participantes?
	¿Cómo se concibe y desarrolla la evaluación de los procesos, las intervenciones, y los aprendizajes?
3- Conocer y analizar la relación del EFI con su marco institucional.	¿Cuál es el potencial instituyente de estas experiencias?
	¿Cuáles son los obstáculos institucionales que presentan?
	¿Cuáles son las motivaciones e intencionalidades de los docentes y estudiantes que participan de estas experiencias?

Presentados los objetivos y el problema de investigación, nos dedicaremos a continuación a desarrollar las principales referencias teóricas utilizadas.

CAPÍTULO 2

Antecedentes, referencias teóricas y construcción del marco analítico.

En este apartado presentaremos conceptualmente el problema de investigación: Los modelos pedagógicos en los Espacios de Formación Integral. Para dicha tarea recurriremos a los principales aportes y debates teórico en la materia.

Primero, el concepto de integralidad, sus antecedentes y desarrollos actuales. Luego, nos detendremos en los modelos pedagógicos en la Universidad: la noción de “modelos” en la Universidad, lo pedagógico universitario, los modelos pedagógicos en la Universidad, la centralidad de la instancia del saber, la relación entre teoría y práctica y los modos para comprender las motivaciones e intencionalidades de los estudiantes y docentes que participan de estas experiencias. Para finalizar el apartado haremos operativo el marco teórico por intermedio de la construcción de un marco analítico para el estudio de estas experiencias.

Es oportuno aclarar que a la fecha sólo existe un estudio que toma como temática principal los Espacios de Formación Integral. Nos referimos al que realiza el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades, sobre la percepción de los estudiantes que participaron de EFI de profundización durante 2012, titulado “Evaluación sobre las Políticas de Extensión relacionadas con los procesos de integralidad en la Universidad de la República. El caso de los Espacios de Formación Integral.” Los resultados definitivos no se han publicado, no obstante accedimos a un avance que presenta los principales resultados de la encuesta realizada a los estudiantes y que presentamos en el capítulo anterior. El estudio mencionado combina en su estrategia metodológica técnicas cuantitativas (encuestas) y cualitativas (entrevistas), y tiene el objetivo de brindar insumos para la evaluación de las políticas impulsadas. Los EFI son experiencias de reciente desarrollo en la Universidad, por consiguiente los antecedentes que reseñamos a continuación están vinculados al acumulado de la extensión universitaria, la integralidad y los debates pedagógicos en el ámbito universitario, elementos fundantes de nuestro objeto de estudio.

2.1 Concepción de Integralidad en la Universidad de la República.

La Universidad de la República en los últimos tiempos ha impulsado fuertemente el debate sobre la necesidad de integrar las funciones universitarias. Sobre los programas y prácticas integrales hay una serie de hitos en la historia reciente: el “PLEDUR” de 2005, el documento

fundacional del Programa Integral Metropolitano de 2007, el “Plan de Trabajo de Equipo Rectoral para la segunda reforma universitaria” de 2008 y, la resolución del CDC de octubre de 2009 que aprueba la política de promoción de los Espacios de Formación Integral (EFI), además de caracterizar la extensión y las prácticas integrales. Estos hechos indicadores del impulso en la estructura universitaria de la propuesta de integralidad, no pueden ser entendidos en sus totalidad si los apartamos de las reflexiones inspiradas en la tradición reformista de la Universidad Latinoamericana, la extensión crítica y una serie de experiencias teóricas y prácticas que se fueron forjando en el transcurso de la historia. Ejemplo de ello son las Universidades Populares de los años ‘30 y ‘40, las misiones sociopedagógicas a partir de 1945, la reforma del plan de estudios de Bellas Artes en 1960 y de Medicina en 1968 y la creación del programa APEX en 1992.

Estas experiencias fueron acompañadas de una reconceptualización continua y profunda de la extensión, las experiencias educativas en comunidad y la integralidad. Sztern (1994); Carlevaro (1996); FEUU (1999); SCEAM (2007), Tommasino (2009), Tommasino et al (2010) por señalar las más recientes y relevantes.

En un texto que tiene como epicentro la enseñanza universitaria, Behares (2011) identifica diferentes etapas en la historia de nuestra Universidad, en referencia a la relación entre enseñanza, investigación y extensión. Primero constata, como rasgo distintivo, el carácter indisoluble de lo que denomina “ternario” y también las constantes tensiones en relación a cuál es la función principal o central del mismo. Distingue cuatro momentos: sesenta, setenta, dictadura y post-dictadura hasta 2005. En todos ellos, los debates universitarios tienen correspondencia con el clima de época en la sociedad uruguaya.

Los debates “sesentistas” (1958-1968) estuvieron marcados por “discutir enérgicamente el carácter dependentista de las universidades latinoamericanas respecto al primer mundo, pero también por el error de pensar lo profesional y su enseñanza desligado de la investigación básica” (Behares, 2011, p. 50-51). En este momento, la extensión era pensada como una consecuencia de la investigación y su aplicabilidad.

En los setenta (1967-1973), el pensamiento universitario se vincula fuertemente al pensamiento de los movimientos sociales y políticos, desarrollando un fuerte compromiso con el cambio social, acuñando la idea de “la Universidad al servicio de la sociedad”. “La tendencia a concebir extensión, enseñanza e investigación (muy probablemente en ese

orden de importancia), como *prácticas sociales*, en ese marco de referencia ideológica” (Behares, 2011, p. 54)

El periodo dictatorial interrumpió las tendencias antes señaladas, y el énfasis estuvo puesto en la formación profesional desde una perspectiva tecnicista con criterios de control y eficiencia para las labores docentes y estudiantiles (Behares, 2011)

La reapertura democrática fue de significativa importancia para retomar los debates clausurados por la dictadura. No obstante, es notoria la separación en el tratamiento de las funciones universitarias. “En 1990 ya puede considerarse como consagrado el criterio de concebir como prácticas, que pueden ser planificadas, realizadas, administradas y evaluadas por separado” (Behares, 2011, p.58). En particular, y como muestra de lo anterior, se refiere a la creación de las Comisiones Sectoriales, para cada una de las funciones. Investigación en 1990, Enseñanza en 1993 y Extensión y Actividades en el Medio 1994. Pese a que las estructuras centrales para el desarrollo y la promoción de las funciones no eran nuevas Behares identifica este momento como distintivo.

Podemos identificar una nueva etapa que propone cambios en la forma como concebir la relación entre las funciones universitarias, a partir de 2006 con los postulados de la segunda reforma y el rectorado de Rodrigo Arocena. Esta nueva situación impacta en la revalorización de la extensión como función universitaria básica.

“La noción de Segunda Reforma Universitaria apunta a revitalizar el valor inspirador del ideal latinoamericano de Universidad, aproximándolo a la realidad en las condiciones sociales y culturales de nuestro tiempo. Por consiguiente, un componente fundamental del programa de Segunda Reforma en la Universidad de la República es la incorporación efectiva de la extensión al conjunto de actividades definitorias de nuestra institución” (Arocena et al 2011, p.10)

Uno de los caminos para dicha transformación es el emprendido desde la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, donde en los últimos años se ganó en profundidad conceptual y potencia propositiva cuando se plantea el pasaje de la extensión difusionista a la extensión crítica y de esta última a las prácticas integrales (Tommasino, 2009). Los nuevos aportes no se refieren sólo a la integración de las funciones desde la óptica de la extensión, sino que se suman otros elementos; integrar disciplinas y saberes.

Los componentes de la conceptualización de “prácticas integrales”, en la Universidad de la

República son:

- (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 conocimiento), como en el nivel de la intervención (construcción y abordaje de los problemas de intervención y conformación de equipos).
- (c) La intencionalidad transformadora de las intervenciones, concibiendo a los actores comunitarios como sujetos protagonistas de dichas transformaciones y no como objeto de intervenciones universitarias (participación comunitaria, diálogo de saberes, 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 intersectorial en el abordaje de las intervenciones. (Tommasino et al, 2010,p. 26).

De este mismo proceso surgen algunos elementos que aparecen en diferentes documentos y resoluciones institucionales, en los cuales el rol de la extensión en el marco de la integralidad tiene un aporte distintivo tanto para la formación de estudiantes y docentes, como para producción de conocimiento a partir de los problemas del medio social. Repasaremos los centrales:

Las experiencias educativas en terreno posibilitan procesos que, a la vez, interpelan los conocimientos adquiridos en las aulas y favorecen su mejor internalización. Así al vincular a los estudiantes con problemáticas sociales de su tiempo y ponerlos a trabajar junto a las comunidades que las viven, promueven procesos de transformación subjetiva y reflexión ético-crítica favorecedoras de la asunción de posicionamientos personales y colectivos críticos, responsables y solidarios. (Tommasino et al, 2010)

Otro elemento es la transformación en los roles que inicialmente están estereotipados entre docentes, estudiantes y conocimiento. Cuando las problemáticas del medio social aparecen toman centralidad en el proceso educativo. No obstante es de destacar que la relación con el medio coloca elementos y preguntas, en ocasiones, nuevas o que hasta el momento no tenían importancia. Estas situaciones usualmente descentran los roles de *el que sabe* y *el que aprende*, que pasan a jugarse dinámica y dialécticamente incluyendo a los actores sociales que con frecuencia operan como enseñantes de temas y problemas que conocen

directamente. (CDC, 2009)

El principio pedagógico central en estas experiencias es el de praxis, teoría y práctica se articulan de manera dialógica. Así la práctica interpela a la vieja teoría para la generación de una nueva explicativa de los elementos vívidos en las experiencias y de esta manera de forma permanente y espiralada práctica y teoría se conjugan para el mejor conocimiento e intervención de los problemas del medio social. Teoría y experiencia son valoradas de la misma manera y no existe actividad universitaria integral sin la articulación de las mismas. La inexistencia de experiencia vuelve caduco el principio de conocimiento socialmente útil y la falta de aportes teóricos torna voluntarista y espontaneísta la acción universitaria en el medio. (Tommasino et al, 2010)

El aprendizaje es parte de la conformación de la autonomía del individuo, entendida esta como libertad positiva, la cual orienta al estudiante en sus prácticas y en su inserción en el medio, en la experiencia de enfrentarse a un problema y siendo responsable, asume dolorosamente la libertad creativa. La centralidad pasa al estudiante y al problema a encarar en el medio social, el conocimiento (existente o viejo) a transmitir se torna insumo necesario, pero sin dejar de ser un insumo más en la búsqueda por la producción de un conocimiento nuevo, original. Este acumulado condensa en variadas prácticas universitarias, e impulsan nuevos debates referidos a la forma en que se aprende, se enseña y se produce conocimiento, temáticas centrales en la tarea universitaria. Así, la extensión no se piensa como un tipo de tarea o función aislada de la enseñanza y la investigación. Sino que se presenta como una orientación para las otras funciones en referencia a la priorización de actores y temas que se trabajan.

2.2. La noción de “modelos” en la Universidad.

La noción de “modelos” ha sido frecuentemente utilizada en la investigación social, siendo usual en la literatura de las ciencias sociales encontrar referencias a “modelos de desarrollo”, “modelos de democracia”, “modelos educativos”, etcétera. En particular, en lo que refiere al caso universitario, una gran cantidad de autores han acudido a dicha noción para abordar las diferentes características que la Universidad ha adquirido en relación a sus fines, funciones y modos organizativos, en determinados contextos histórico-sociales. En nuestro medio, la noción de “modelos” ha sido utilizada para el análisis de la cuestión universitaria fundamentalmente por Ribeiro (1968), Errandonea (1998), Ares Pons (1995),

Carlevaro (2000, 2009), Arocena & Sutz (2000), Picos (2006) y Behares (2011).

Picos (2006) plantea que en nuestro medio fue Darcy Ribeiro (1968) quien inicialmente utilizó esta noción con mayor sistematicidad para analizar la cuestión universitaria, planteando que:

El estudio de la estructura y de la función de las universidades es un enfoque teórico que opera al nivel de modelo y tiene por objeto establecer los patrones fundamentales de organización, funcionamiento y alteración de estas instituciones. Esos modelos, en cuanto instrumentos conceptuales de análisis, no coinciden, naturalmente, con las universidades concretas, sino en sus características más generales, pero facilitan su comprensión en un nivel más alto que el meramente histórico-descriptivo, porque destacan tanto sus peculiaridades como sus uniformidades respecto del modelo teórico. (p. 6)

Además de una función analítica, la referencia a los modelos de Universidad tienen en el pensamiento de Ribeiro también una función operativa, en la búsqueda de un “modelo teórico” que permita orientar un programa de cambio:

Nuestra tarea pues, consiste en definir las líneas básicas de este proyecto utópico, cuya formulación deberá ser lo suficientemente clara y llamativa para que pueda actuar como una fuerza movilizadora en la lucha por la reforma de la estructura vigente. Deberá tener además la objetividad necesaria para que sea un plan orientador de los pasos concretos a través de los cuales se pasará de la Universidad actual a la Universidad necesaria. Forzosamente, este modelo utópico será muy general y abstracto, alejándose así de cualquiera de los proyectos concretos que pueda inspirar. solo de este modo podrá atender conjuntamente a dos requisitos básicos: a) ser un norte en la lucha por la reestructura de cualquiera de las Universidades de las naciones latinoamericanas, sin el cual estarán siempre propensas a caer en la espontaneidad de las acciones meritorias en sí mismas, pero incapaces de sumarse para crear la Universidad necesaria, y b) poder convertirse en programas concretos de acción que tengan en cuenta las situaciones locales; las posibilidades de cada país y que sean capaces de transformar a la Universidad en un agente de cambio intencional de la sociedad. (Ribeiro, 2006, p. 100).

Por su parte, Errandonea, define al modelo de Universidad a partir de los modos históricos en que la misma se vincula con su medio social y con las expectativas y demandas que provienen de él. Al analizar lo que considera la “crisis” universitaria actual, la caracteriza precisamente como una “crisis de modelo”:

Es realmente este modelo el que está en crisis. Porque los tres estadios de enseñanza institucionalizada (que el modelo napoleónico reunió), como sistema, experimentaron un proceso dinámico de expansión hacia la generalización de su acceso. Este recorrió el camino

de su propio ordenamiento prelacional: primero fue la enseñanza primaria, después tendió a ocurrir en la secundaria, y hoy también asistimos al proceso de incremento de la demanda societal por el acceso generalizado al nivel terciario. (Errandonea, 1998, p. 48)

Este incremento generalizado de la demanda de acceso a la Universidad, en el análisis de Errandonea, pone en crisis al modelo “profesionalista”- “napoleónico”, excede la impotencia de la inercia institucional, y activa dialécticamente respuestas de tipo limitacionistas que, sin alterar el modelo, buscan reconfigurar la función elitista de la institución universitaria. Errandonea subtitula su libro: *“Hacia otro modelo de Universidad”*, dando así, al igual que Ribeiro (1968, 1982), una función operativa-orientadora a la noción de modelos.

Por su parte Behares (2011) al referirse a los modelos identifica cuatro “discursividades”, en tanto sentido que se le otorga históricamente al término Universidad.

En resumen: cualquier universidad actualmente existente y que pueda ser encuadrada en ese rótulo arrastra en su seno las tendencias propias de las cuatro discursividades que hemos comentado: la discursividad monástico-teológica, que podemos considerar superada, aunque con algunas supervivencias en ámbitos religiosos (como en los casos de la Universidad Gregoriana, las Universidades Católicas Pontificias, o la Universidad Luterana), pero presente en cualquier universidad en los niveles no inmediatamente perceptibles de sus prácticas; la discursividad de la ciencia moderna, fiel al espíritu humanista-iluminista, ideal que puede haber sido trastocado pero no abolido; la discursividad positivista-pragmatista, que sobrevive pujante en la importancia real de su componente de formación de profesionales y, a veces, en sus prácticas extensionales; y la discursividad armonizadora del ternario, fuertemente arraigada en el «sentimiento» de los universitarios, pero siempre conflictiva en su relación con las prácticas. (p.16)

Estas discursividades pueden rastrearse históricamente, pero no son el resultante de modelos progresivos, por el contrario permanecen entrelazados en las prácticas universitarias en la actualidad. El énfasis está dado por la preeminencia de una discursividad sobre otra, en algunas universidades e incluso en la misma institución, en diferentes momentos históricos.

Las tensiones planteadas entre la últimas tres discursividades (modelos) han marcado el debate universitario en tiempos de masificación. Para la discursividad de la ciencia moderna el centro del accionar universitario es la producción de conocimiento y para la positivista-pragmatista, la formación profesional. Esta rivalidad lleva, fundamentalmente en Europa y Norteamérica a separar dichos modelos en instancias institucionales diferenciadas.

El grado para la formación profesional y el posgrado para la formación académica. Los departamentos de enseñanza por un lado y los laboratorios o institutos de investigación por otros. Incluso en algunos casos se pueden identificar dos tipologías docentes, uno que su objetivo es enseñar (aunque puede investigar) y otra a la inversa. Las universidades de nuestra región tomaron otro camino y prefirieron no disolver el ternario (enseñanza, investigación y extensión) en instancias específicas y diferenciadas (Behares, 2011). Aunque las tensiones entre funciones se presentan a menudo en los diferentes perfiles docentes.

En una perspectiva con algunos puntos de contacto con la modelización de Behares, vía las discursividades, Steven Müller (1996) propone la siguiente evolución de los modelos de Universidad. En el medioevo la “Universidad de la fe”, donde la teología era su campo de acción principal y su misión era transmitir el saber acumulado. En la primera década del siglo XIX a semejanza de la Universidad de Berlín, surge lo que denomina “Universidad de la razón”. Aquí se incorpora una segunda misión, la producción de conocimiento o investigación. Un tercer momento, ubicado en el siglo XX que denomina “Universidad del descubrimiento” marcado por la aceleración de los procesos de producción de conocimiento. En el mismo contexto, pero fundamentalmente en las universidades norteamericanas de las zonas agrícolas, comienzan a realizarse acciones universitarias vinculadas a la difusión del conocimiento, en particular a la transferencia y aplicación de nuevas tecnologías productivas. Este fenómeno también se dio en Uruguay, vinculado a la denominada “revolución verde”. Dando impulso en nuestra Universidad a una corriente ya existente e importante en la historia de la extensión, la llamada “extensión difusionista o culturalista” que confrontó con el legado de la reforma de Córdoba de 1918 vinculado a una perspectiva de “extensión crítica o liberadora” donde los sujetos no universitarios tienen una posición activa, no subordinada, en relación a la producción y apropiación del conocimiento y las desigualdades sociales son enfrentadas con vocación transformadora.

Incorporar a la universidad en el incipiente proceso de cambio social fue el tema central que Córdoba definió a la universidad latinoamericana, con lo cual se estableció una notable diferencia, inédita, respecto de la noción anglosajona de extensión, que adolece de contenido social, al menos explícitamente (Rodríguez, Dela Peña & Hernández, 2011, p. 7)

En su texto Müller suma un cuarto modelo, que lo denomina “Universidad del cálculo”, aquí la institución es un conjunto de individuos aislados que actúan por sus intereses individuales, donde no se percibe un modelo unitario de relación institucional con la sociedad (Sutz, en Arocena et al, 2011)

Retornemos al debate latinoamericano en relación a los modelos. Arocena & Sutz (2000), en su libro "La Universidad Latinoamericana del Futuro", recurren con frecuencia a la noción de "modelos" para llevar adelante su estudio, el cual tiene por cometido:

Abordar la problemática universitaria latinoamericana desde cuatro enfoques, interdependientes pero diferenciables: (i) normativo, (ii) fáctico o descriptivo, (iii) prospectivo y (iv) propositivo. Cada uno de ellos condiciona a los demás y, al mismo tiempo, debe ser distinguido de ellos. La idea que se tenga acerca del 'deber ser' de nuestras casas de estudios superiores informa, por supuesto, las propuestas para transformarlas de modo que su accionar real contribuya más sustantivamente al avance hacia las metas postuladas. A su vez, éstas orientan el análisis de lo que ha sido, así como lo que puede ser. (p. 4-5)

En el caso de este estudio los autores acuden a la noción de modelos para articular el análisis de "modelos de Universidad" en relación a "modelos de desarrollo"; y la utilización que hacen del concepto agrega, como vemos, a la dimensión analítica-descriptiva, también una dimensión orientadora de la práctica o la política. Es decir que "modelo", aquí, es también un grupo de ideas orientadoras de la práctica a futuro (según las cuales, además, se interpreta el pasado, en una selección de la línea de historicidad de los procesos en función de esa idea orientadora de futuro).

Se pone así de manifiesto la doble dimensión de esta noción: por una parte, es un instrumento analítico operativo para fines descriptivos e interpretativos, y al mismo tiempo sirve como cuerpo de ideas orientadoras de una práctica. Picos (2006) destaca que con frecuencia la noción de modelos implicó una cristalización del devenir histórico del proceso universitario, fijando idealizaciones modélicas como esencias, y ocultando los modos históricos de producción del objeto "Universidad". Procurando sortear este riesgo, acudiremos a la noción de modelos en una triple vertiente: a) como abstracción analítica que nos permita objetivar tendencias y comprender las relaciones históricas constitutivas de nuestro problema de estudio; b) como instrumento de análisis que nos permita conocer cómo los sujetos construyen y significan el problema en cuestión, qué sentidos atribuyen, y las relaciones de los mismos con el nivel de análisis anterior; y c) como conjunto de ideas en construcción que nos brinde un marco de orientación y directividad de las prácticas. Vincularemos la noción de "modelos" con la noción de "tipos o modelos ideales" weberianos. Entendidos como un instrumento de comprensión de los fenómenos sociales, que permiten captar su sentido. Esta noción nos permite otorgar complemento y consonancia entre la estrategia metodológica y el marco teórico. Así, tanto con los tipos o modelos ideales, como

con la estrategia de estudio de casos, buscamos auscultar el sentido, lo distintivo y particular.

Los tipos ideales son modelos conceptuales que representan abstractamente y de manera simplificada procesos y relaciones de la vida social (...) Su función en la investigación histórica y social es la de guiar el juicio de imputación del sentido de la acción (función heurística). (Velasco, 2000, p. 71)

En esta línea de análisis se sitúa también Elsa Gatti (2000), quien sostiene:

Preferimos hablar de 'modelos' y no de 'paradigmas' (Colom 1984), 'tendencias' (Libaneo 1989), 'orientaciones' (Juif/Legrand), 'enfoques' (Venturelli 1996), 'corrientes' (Camillioni et al. 1996), porque el 'modelo' en su calidad de 'construcción teórica' permite situarse en la complejidad de lo real, y dar cuenta de cómo se posicionan los distintos actores para comprender, explicar y justificar los procesos y las interacciones que se ponen en juego en una situación de aula. (Gatti, 2000, p. 3)

En estos sentidos, entonces, acudimos a la noción de modelos procurando conocer las posiciones de los actores en el campo, los sentidos y significaciones que atribuyen a los componentes del problema de investigación, sin perder de vista el nivel de análisis histórico-político general, vinculado a la coyuntura universitaria en el marco del contexto histórico-social general. Así definida la noción de "modelos", veamos entonces qué sentido atribuimos a "lo pedagógico", para así avanzar en la construcción del problema de investigación.

2.3 Lo pedagógico en la Universidad.

Tanto por su origen, vinculado a la infancia, como por su mayor desarrollo en tanto disciplina vinculada a la educación pre-universitaria, el término "pedagogía" presenta algunas dificultades para su tratamiento en el ámbito universitario.

Señala Elsa Gatti (2000) que:

Vinculada originariamente a la FILOSOFÍA, la reflexión sobre la educación constituyó un pilar fundamental de los grandes sistemas construidos por los pensadores de la Antigüedad (Platón, Aristóteles, Séneca, San Agustín) y de la Edad Media (Sto. Tomás). La PEDAGOGÍA es tan sólo un arte u oficio (tekhné), y como tal, epistemológica y socialmente subordinado. Adquiere su autonomía en el siglo XVII al integrarse al proyecto de la Modernidad, convertida en DIDÁCTICA (Comenio); y se esfuerza, a partir del siglo XIX por afirmar sus fundamentos científicos (Herbart), delimitar su objeto y su método (Durkheim, Dilthey) y construir el "corpus

teórico” de una auténtica CIENCIA de la EDUCACIÓN (Dewey). El reconocimiento de la imposibilidad de alcanzar una explicación de lo educativo desde una sola/exclusiva óptica disciplinaria, lleva a hablar de CIENCIAS de la EDUCACIÓN (Mialaret), denominación que se ha generalizado rápidamente en los planes de estudio universitarios, en los títulos de la bibliografía especializada y en las denominaciones de los centros académicos y asociaciones profesionales (...) Cuando la PEDAGOGÍA, intentando romper el marco temporal (etario) al que lo circunscribía la etimología, se reconvierte en ANDRAGOGÍA, lo hace sin transgredir este estatuto epistemológico. (p. 1)

Coincidiendo con esta disposición del campo, ubicaremos entonces a lo pedagógico en un nivel teórico-metodológico, el cual se encuentra “epistemológica y socialmente subordinado”; y -precisamente por eso- su abordaje no puede desarrollarse por fuera de la referencia a los fines y funciones (políticas, filosóficas) que la subordinan.

La auto-reflexión en el nivel pedagógico ha sido marginal en la historia de la Universidad. Durante mucho tiempo se asoció al “buen docente” con el “buen investigador”, como resume Ares Pons (2006):

Antes de la dictadura, cuando se hablaba de formación docente se pensaba fundamentalmente en el manejo de los aspectos pedagógicos o didáctico-pedagógicos de la tarea del profesor universitario. Tenía lugar una dura polémica en la que triunfaba habitualmente –particularmente en los servicios más vinculados a las ciencias duras y a las tecnologías- el slogan: ‘el mejor docente es el mejor investigador’. Existían, en muchos de esos servicios, razones hasta cierto punto comprensibles para adoptar esa postura fundamentalista: no hacía demasiados años –y tras largas contiendas- que se había logrado incorporar en ellos la idea de que la investigación constituía un elemento inherente a la actividad universitaria. La adecuada formación específica en un campo de la ciencia y la aptitud para la investigación, cerraban el círculo de la excelencia docente. Se daba la incongruencia de que una Universidad que seguía siendo esencialmente enseñante, se erizaba ante cualquier razonamiento que pretendiese demostrar la importancia de los aspectos didáctico-pedagógicos. (p. 106)

Por su parte, Luis Behares (2011) sostiene que no existe en este hecho, por sí mismo, el tipo de “incongruencia” destacada por Ares Pons. Observa Behares que, fruto del proceso histórico de la composición del campo de las ciencias de la educación, pronto se asoció a la enseñanza con los modos de las operaciones de transmisión de conocimiento (que, con Chevallard, es además un conocimiento que resulta de operaciones de “transposición”), todo lo cual contribuyó a identificar a la reflexión pedagógica con la mirada sobre esas operaciones de transposición de conocimientos y su instrumentalización como contenidos a

transmitir-enseñar. Señala Behares que, en el caso universitario, los procesos de enseñanza se organizan desde otra lógica: ya no desde la lógica de un conocimiento estandarizado devenido contenido a transmitir, sino desde el contexto mismo de un campo de saber funcionando, y donde los procesos de enseñanza son subsidiarios al funcionamiento mismo de ese campo de saber. Desarrollaremos más adelante con mayor profundidad este punto, pero por lo pronto, lo que nos interesa destacar es que desde la perspectiva de Behares (2011):

Reconocer la retaguardia de la Universidad en materia de atención a la enseñanza que practica implicaría desconocer las tradiciones más intrínsecamente universitarias. Esto se lograba suponiéndola ausente de un 'saber enseñante', que debía ser llenado con las tradiciones provenientes de la paído-gogía, o reduciendo las acciones de enseñanza universitaria a 'prácticas' descriptibles como regularidades sociológicas autónomas, opuestas o incomunicables a la condición de investigador que le es característica. Pero aún en este caso, asistimos a la verificación de que el docente universitario no es un enseñante sin métodos ni instrumentos. (p. 78)

De este modo y coincidiendo con esta perspectiva, lo pedagógico en la Universidad debe pensarse en el contexto mismo del funcionamiento de un campo de saber y asumiendo que el docente universitario es un enseñante con sus métodos e instrumentos. El tipo de reflexión pedagógica que entendemos mejor es aquella que contribuya a tornarlos visibles, procurando comprender sus efectos.

Sostiene Behares que es fundamentalmente a partir del período post-dictadura, y entre otras razones por las dificultades que el creciente aumento de la matrícula estudiantil comenzaba a plantear a la enseñanza universitaria, que comienza a instalarse la necesidad de la reflexión pedagógica y la formación didáctica de los docentes universitarios, y que esta "necesidad" se dio ya asociada a la tradición normalista mencionada, vinculada a la instrumentalización de la enseñanza de determinados contenidos a determinados sujetos. En el caso de la docencia universitaria, sostiene Behares (2011) que:

Es necesario, según nuestro criterio, reivindicar su identidad de cofrade artesanal, que sabe investigar y enseñar -sin que para él sea necesario articular las diferencias- porque está inserto en una condición de saber que su pertenencia a las Universidades le provee en forma ancestral" (p. 78).

Nos detendremos brevemente en dos comentarios al respecto de estas observaciones de Behares, con la intención de complejizar la perspectiva de discusión de lo pedagógico en la Universidad.

Como punto de partida es preciso advertir que la preocupación de tipo pedagógico en la Universidad no siempre ocurrió bajo la forma de su identificación con la tradición normalista-instrumental, ni motivada principalmente por la masificación estudiantil. Del mismo modo, su presencia en el proceso histórico universitario se remonta en varias décadas del período post-dictadura, y llega hasta el movimiento de reforma universitaria.

Jorge Errandonea, uno de los protagonistas más destacados de la reforma educativa de Bellas Artes a comienzos de la década del '60, sostenía que las transformaciones pedagógicas deben afectar todos los aspectos de la enseñanza, osea: sus objetivos, contenidos y modos de organizar la tarea docente (Errandonea en Sztern & Umpiérrez, 1994).

Por su parte, Darcy Ribeiro, uno de los intelectuales más destacados en la discusión universitaria de nuestra región a finales de la década del '60, otorgaba a la transformación pedagógica un lugar central en su perspectiva de transformación universitaria.

Para definir la pedagogía revolucionaria de la Universidad nueva, es indispensable tener en mente que son muchas las fuerzas y las formas de aprendizaje que ella deberá sistematizar y generalizar. Es decir, tener en cuenta que: 1- Se aprende estudiando (...) participando en los debates, leyendo libros de texto y otros materiales didácticos. 2- Se aprende investigando temas y problemas (...). 3- Se aprende enseñando (...). 4- Se aprende aplicando creativamente lo que se sabe a la solución de problemas concretos (...). 5- Se aprende trabajando (...) 6- Se aprende, principalmente, viviendo y participando en la vida de la comunidad a la que se pertenece, sea pasivamente -por el ejercicio de roles sociales prescritos que deben ajustarse a las expectativas de los demás- sea activamente, por el cuestionamiento de las formas de existencia y la antevisión de las perspectivas de progreso que conllevaría su superación. De estas pedagogías varias, la Universidad sólo explota habitualmente la más elemental de ellas, que es la escolástica. Así, deja al azar la iniciativa espontánea de los estudiantes y profesores, o de las situaciones extrauniversitarias de vivencia, las más ricas de ellas, con lo que contribuye a que prevalezca en la enseñanza universitaria el estilo retórico, la didáctica memorista, el burocratismo y el academicismo. (p. 72-74).

Es decir que es posible rastrear una tradición de discusión de lo pedagógico universitario, organizado desde otras bases diferentes a las de la tradición normalista-instrumentalista. En los dos ejemplos mencionados, al que podríamos agregar al menos el de la reforma del Plan de Estudios de Facultad de Medicina de 1968, observamos que las iniciativas organizan su discusión de lo pedagógico como parte de una discusión más general de tipo

político-académico, y en el seno de debates y contiendas de tipo epistemológico - disciplinario (es decir, *dentro* del campo de saber). Así, indisociable del campo de saber en que sucede, y de la discusión política mayor que la orienta, lo pedagógico tiene de todos modos un lugar central, en atención a los procesos educativos concretos en que en última instancia se resuelve la tensión entre reproducción y cambio en el proceso de la cultura.

Por otra parte, sin desmedro de coincidir con el carácter artesanal del quehacer enseñante del docente universitario, inseparable de su quehacer creador en el contexto de funcionamiento de su campo de saber de pertenencia, pensamos que habría que cuestionarse la vigencia de esta suerte de transmisión *ancestral* de su saber enseñante. Por lo demás, creemos necesario reivindicar la necesidad de una reflexividad dirigida a las propias prácticas (científicas, enseñantes), de modo de distinguir, entre otras cosas, que elementos no tan loables se vehiculizan también ancestralmente como parte del acervo enseñante universitario.

De algún modo, entre la hegemonización de la discusión pedagógica por parte del discurso instrumental-normalista de la formación didáctica de los docentes universitarios, y su polo opuesto en una posición que, esforzada en rebatir la tendencia normalista, se impide observar los problemas existentes en el terreno pedagógico universitario, al tiempo que deja por fuera la consideración de las características concretas de los docentes, los estudiantes y la experiencia universitaria actual, pensamos que es necesario intentar ubicar nuestra reflexión pedagógica en otro lugar.

De este modo, quisiéramos situar nuestra reflexión de lo pedagógico en los EFI en referencia a los referentes de la tradición universitaria, en diálogo con algunas perspectivas de transformación pedagógica de mayor potencialidad en la historia de nuestra Universidad (como los casos de las reformas de Bellas Artes de 1961 y Medicina de 1968, o los informes y propuestas del Seminario de Transformación Universitaria de 1967). De acuerdo a lo planteado por Gatti, ubicamos la reflexión sobre lo pedagógico en un nivel teórico-práctico subordinado a la reflexión en torno a fines y funciones de la educación y de la Universidad. De este modo, en el mismo sentido de lo planteado por Antonio Romano (2012), tomaremos en este caso una noción de “pedagogía” entendida como aquella cuyo cometido es reflexionar de manera sistemática para ofrecen una mayor comprensión y posibilidad de crítica sobre las prácticas de enseñanza.

2.4 Los modelos pedagógicos en la Universidad.

La discusión sobre los modelos pedagógicos ha sido con frecuencia presentado en los términos del llamado “triángulo herbartiano”:

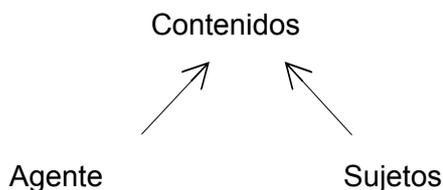


Figura 1: “Triángulo abierto” de Herbart (Tomado de Núñez, 2008)

Es a partir de esta propuesta que Núñez (2008) analizan los modelos pedagógicos, a través de los modos en que se relacionan los tres vértices del triángulo.

Partiendo de dicho esquema, es Gatti (2000) quien lo adapta para su utilización en el ámbito universitario, de la siguiente manera:

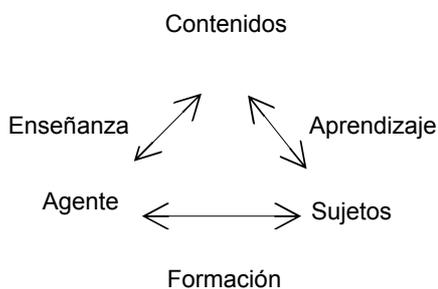


Figura 2: “Reconfiguración del triángulo Herbartiano y modelos pedagógicos”. (Cano & Castro [2014] a partir de Gatti, [2000]):

Analizando la reformulación de Gatti del esquema herbartiano, se verifican dos movimientos que contribuyen a especificar con mayor precisión lo pedagógico en la Universidad: a) se sustituye “contenido” (propio de la tradición normalista) por “conocimiento o saber” (propio de lo educativo universitario); y b) se cierra el triángulo en su base, contemplando los diferentes tipos de relaciones posibles (procesos de enseñanza, de aprendizaje, de formación) (Cano & Castro, 2014).

A partir de esta reestructuración del esquema herbartiano, sostiene Gatti (2000) que:

El “modelo pedagógico” entonces, da cuenta de cómo se interrelacionan los tres polos de la tríada didáctica: docente - alumno - conocimiento o saber, a través de los tres procesos que están implícitos en el acto educativo: el enseñar (que privilegia el eje profesor-saber), el aprender (que privilegia el eje alumno-saber) y el formar (que privilegia el eje docente-alumno) (Beillerot 1996). Cada modelo –a su vez-privilegia uno u otro de esos procesos. Tenemos así: A.- Modelos centrados en la enseñanza. B.- Modelos centrados en el aprendizaje. C.- Modelos centrados en la formación” (p. 3).

Al caracterizar los diferentes modelos la autora nos brinda algunas pistas para su reconocimiento en las prácticas educativas concretas. Señala las principales concepciones implícitas a cada modelo. Para el centrado en la enseñanza se refiere a: la valoración de la cultura como patrimonio que es necesario conservar y acrecentar; la centralidad que se le otorga a los contenidos y la creencia en la existencia de una secuencia lógica para su presentación; la idea de que el docente es un erudito y el estudiante no sabe; los aprendizajes son por recepción en vez de ser por descubrimiento, y la teoría siempre está antes que la práctica. En cambio para los modelos centrados en el aprendizaje, las concepciones implícitas suponen que: lo más importante no es lo que se enseña sino lo que se aprende, el docente es un facilitador; es un proceso dinámico, no lineal, no secuenciado; lo más importante es aprender a aprender. Finalmente en los modelos centrados en la formación: no es posible separar teoría y práctica, aula y sociedad; la enseñanza y el aprendizaje son soportes de la formación, aunque no se confunden; la formación está vinculada a toda la persona, tanto intelectual como afectivamente, por ello tanto las experiencias compartidas, como los libros y los docentes son mediadores del proceso formativo (Gatti, 2000).

Los aportes de Gatti permiten situarnos mejor en la especificidad de lo pedagógico universitario, para avanzar con dicha tarea recurriremos a otra categoría que entendemos útil, la centralidad de la instancia del saber.

2.5 La centralidad de la “instancia del saber”

En el caso de la formación universitaria, la lógica que organiza a la función de enseñanza es la de la investigación científica y la creación cultural. Una mirada sobre lo pedagógico universitario debe, en consecuencia, tener en cuenta esta especificidad relativa de lo

educativo en la Universidad.

Paul Ricoeur (2002) destaca el carácter subsidiario que en el caso de la Universidad la enseñanza tiene respecto a la investigación (como consecuencia desprendida de la idea de Universidad como *“búsqueda de la verdad sin coacción”*). Propone:

La definición de la enseñanza misma por la investigación, a diferencia de la instrucción, entendida ésta como aprendizaje de los ‘savoir faire’. Decir que la enseñanza, aún la de iniciación, si es digna de su nombre de enseñanza, presenta el carácter de descubrimiento libre proseguido en común, y no de la transmisión de resultados que va del que sabe al que no sabe (...) La investigación no es sólo lo que acaece en los sectores de vanguardia, no es sólo el descubrimiento de la innovación, es la mentalidad misma de la Universidad. La pedagogía de la Universidad se deduce rigurosamente de su idea, como ésta se deduce del concepto de ‘la investigación de la verdad sin coacción. (p. 84-85).

Por su parte, también Paulo Freire (1993a) destaca el carácter *“indicotomizable”* de la investigación y la enseñanza en el caso universitario, y concibe al proceso educativo universitario jugándose en los *“dos momentos”* del *“ciclo del conocimiento”*:

La Universidad que no lucha por un criterio más riguroso, por más seriedad en el ambiente de la investigación así como en el de la docencia -siempre indicotomizables-, no podrá aproximarse seriamente a las clases populares ni comprometerse con ellas. En el fondo, la Universidad debe girar en torno de dos preocupaciones fundamentales de las que se derivan otras y que tienen que ver con el ciclo del conocimiento. este, por su lado, cuenta tan sólo con dos momentos que se relacionan permanentemente: uno es el momento en que conocemos el conocimiento existente, ya producido, y el otro es aquel en que producimos el conocimiento nuevo. Aun cuando insista en la imposibilidad de separar mecánicamente estos dos momentos, aunque enfatice que son momentos de un mismo ciclo, me parece importante destacar que el momento en que conocemos el conocimiento existente es preponderantemente el de la docencia, el de enseñar y aprender contenidos, y el otro, el de la producción del nuevo conocimiento, es preponderantemente el de la investigación. En realidad, empero, toda docencia implica investigación y toda investigación implica docencia. No existe verdadera docencia en cuyo proceso no haya investigación como pregunta, como indagación, como curiosidad, creatividad, así como no existe investigación en cuya marcha no se aprenda necesariamente porque se conoce y no se enseñe porque se aprende. (p. 227-226)

En términos similares, Behares sostiene que, en el caso universitario, los procesos de enseñanza se dan, como hemos visto, indisociables del funcionamiento efectivo de un *“campo de saber”* determinado. En este contexto, Behares distingue entre la *“instancia del saber”* (cuyo organizador es el saber faltante) y la *“instancia del conocimiento”* (dado por el

conocimiento acumulado disponible) como niveles operativos en los procesos formativos universitarios. “Saber, caracterizado como la representación o conjunto de representaciones estructuradas en torno a una incógnita explicitada, y conocimiento, compuesto de representaciones estructuradas carentes de incógnita explicitada” (Behares, 2011,p. 79). La “instancia del saber”, ligada al saber faltante desde lo cual se organiza como movimiento en torno a una interrogante, es la que define al quehacer formativo universitario. Así concebido, en el proceso de formación universitaria, en tanto subsidiario de procesos de investigación, la instancia del saber se articula con la “instancia del conocimiento”, por su parte ligada al conocimiento acumulado en el campo del saber del que se trate, y organizada desde la lógica de las respuestas (disponibilidad lo que ya se conoce) que se ponen en juego en el proceso en torno a la incógnita operativa.

Tanto los aportes de Ricoeur (2002) y Freire (1993), como en especial los de Behares (2011) y Gatti (2000) son categorías útiles que fueran reseñadas para la investigación desarrollada en el marco del IPES, allí señalábamos lo siguiente:

Esta caracterización de los procesos educativos universitarios constituye un aporte para pensar los procesos formativos desarrollados en el marco de experiencia como los EFI, en los que en torno al organizador principal de “la instancia del saber”, se integran disciplinas, saberes y funciones universitarias, en la búsqueda de procesos de investigación y transformación de la realidad. En este sentido, analizando la organización y desarrollo de las funciones universitarias, es posible observar que mientras que la función de enseñanza, por su naturaleza, está vinculada sobre todo a la “instancia del conocimiento”, las funciones de investigación y extensión, se desarrollan de acuerdo a la “instancia del saber”, organizadas en torno a una pregunta o una situación de partida a transformar. De este modo, el potencial educativo de los EFI pasa, fundamentalmente, por resignificar la enseñanza, subordinándola a la “instancia del saber”, conectándola con el saber faltante, poniéndola a jugar en el camino de búsqueda de respuestas a la pregunta operativa organizadora propia de las lógicas de la extensión y la investigación (Cano & Castro, 2014, p.8)

2.6 Relación teoría-práctica: el lugar del campo en los EFI.

“Teoría”, “práctica”, “campo”, “realidad”, “experiencia”, son términos de uso frecuente en los documentos y la literatura sobre la educación, más aún en la que aborda las temáticas de la extensión universitaria. Se hace necesario entonces realizar algunas precisiones conceptuales para distinguir el alcance y sentido que daremos a estos términos en este trabajo.

La definición de las categorías de teoría y práctica es una tarea engorrosa. En sus diferentes manifestaciones, desde la Antigüedad, ha sido un problema filosófico de primer orden comprender los modos de la relación entre el Homo Sapiens y el Homo Faber. El hombre que a la vez que construye histórica y socialmente complejos sistemas de pensamiento en relación dialéctica con la transformación concreta de su entorno, crea herramientas y herramientas para hacer herramientas, vive experiencias de goce estético intelectual y corporal, las significa culturalmente en relación con su pasado y su lugar en el orden económico de su sociedad, construye abstracciones y operaciones de generalización y anticipación, y opera con actos de sus manos y con actos de su pensamiento la transformación, trabajo, e interpretación de su medio natural.

En el caso de la extensión universitaria, el problema de la relación entre teoría y práctica ha estado vinculado directamente con las concepciones de extensión que han primado en determinado momento histórico, vinculadas a su vez a determinados modelos de Universidad.

En nuestro medio, cabe destacar: el debate entre positivismo-espiritualismo que estructuró el clima cultural e ideológico universitario de comienzos del siglo XX (Ardao, 1968; Zum Felde, 1967), el idealismo humanista rodoniano de la misma época (Zum Felde, 1967), la influencia creciente de las ideas socialistas, marxistas y anarquistas en el movimiento estudiantil uruguayo (Van Aken, 1990), la educación popular y su síntesis pedagógica de corrientes del marxismo crítico (Freire, 2002; Gadotti, 1996), y las ideas educativas de autores como Dewey, Read y Decroly que fundaron la reforma educativa de Bellas Arte a partir de la década del '60 (Errandonea, 1963; Pastorino & Umpiérrez, 2011). En la actualidad, habría que contemplar también la influencia en la reflexión sobre la cuestión universitaria de los debates en torno al desarrollo, la sociedad del conocimiento, y el pensamiento postcolonial. Es decir que el problema de los modos de concebir la relación entre teoría y práctica no es un problema abstracto, sino que es un problema histórico, vinculado a experiencias concretas y situadas en coyunturas particulares. Así las cosas, procuraremos abordar la precisión conceptual en torno a las categorías de teoría y práctica, intentando una muy breve y sintética genealogía del proceso histórico de la extensión.

Sostiene Jorge Bralich (2007) que:

La extensión universitaria ha sido encarada desde dos perspectivas: la 'culturalista', desde la

cual se percibía a los destinatarios de la extensión como seres pasivos que debían recibir una cultura 'superior' elaborada por los sectores universitarios y otra perspectiva distinta - liberadora - desde la cual se procuraba un acercamiento al destinatario de la extensión para desarrollar en él su propia capacidad de crear cultura, para realizar conjuntamente con el extensionista universitario, una interpretación de la realidad y una transformación de la misma. La primera perspectiva ha sido la más común en los orígenes del movimiento de extensión hasta bastante avanzado el siglo XX - por la década de los 50 aproximadamente - en tanto la otra perspectiva se desarrolló a partir de entonces vinculada a las concepciones de ciertas formas de trabajo y acción política. (p. 34)

Además de las perspectivas "culturalista" y "liberadora" señaladas por Bralich pensamos que, según diferentes enfoques, podrían distinguirse también otras concepciones sobre la extensión presentes en el proceso histórico universitario del Uruguay. Como por ejemplo la perspectiva asistencialista, la profesionalista, y en el último tiempo, la perspectiva integral. En cualquier caso, lo que importa destacar es que los modos en que se ha concebido y practicado la extensión universitaria, han pautado diferentes modos de la relación entre teoría y práctica.

A modo de ejemplo, en una de las expresiones originarias de la extensión en Uruguay, la versión "oviedista" (en referencia a la Universidad de Oviedo) presente en nuestro país a comienzos del siglo XX, en la que la preocupación central estaba en lograr el mejor *adiestramiento* de los "futuros profesionales" en el dominio de determinadas habilidades de tipo *práctico* o *técnico*, generó una concepción de "la práctica" vinculada al ejercicio de dichos conocimientos teórico-técnicos, concibiendo al medio social como un ámbito privilegiado para realizar dicho ejercicio.

Esta vertiente genealógica de la extensión se articuló con las vertientes humanistas preocupadas por poner a la Universidad al servicio de la resolución de determinadas problemáticas sociales, dando lugar a las corrientes "culturalistas" mencionadas por Bralich.

Es con la influencia que a mediados del siglo XX tuvo el movimiento de educación popular latinoamericano (y fundamentalmente la obra de Paulo Freire) que la relación entre teoría y práctica (partiendo en particular de la crítica de su disociación) pasa a cobrar centralidad al constituirse en una preocupación expresa a atender en la formulación de lo que se denominó como una "*pedagogía de la praxis*" (Gadotti, 1996). Dicha concepción pedagógica parte de la educación popular latinoamericana influenciada por los aportes de teóricos marxistas como Antonio Gramsci y Karel Kosik entre otros.

En este enfoque, la práctica es la fuente fundamental de la reflexión teórica, la cual -por su parte- posibilita nuevas miradas sobre la intervención, e incidirá en esta en un proceso espiralado de retroalimentación dialéctica entre teoría y práctica. De este modo teoría y práctica se integran en la acción de comprensión y transformación de la realidad.

El problema de la praxis es el problema concreto de la transformación de la sociedad, es decir, en este caso, el problema de cómo aportan los procesos de extensión a la transformación social.

No hay ninguna actividad humana de la cual se pueda excluir la intervención intelectual -el Homo Faber no puede ser separado del Homo Sapiens-. Más allá de eso, fuera del trabajo, todo hombre desarrolla alguna actividad intelectual; él es, en otras palabras, un 'filósofo', un artista, un hombre con sensibilidad; comparte una concepción del mundo, tiene una línea consciente de conducta moral, y por lo tanto contribuye a sostener o modificar una concepción del mundo, esto es, a estimular nuevas formas de pensamiento” (Gramsci en Mészáros, 2008, p. 40).

El proceso educativo desde esta perspectiva de la extensión, tendría como uno de sus fines activar este proceso de conciencia y organización con un fin transformador. Se conoce una realidad o situación determinada para intervenir en ella con un fin superador.

La noción de “prácticas educativas integrales”, desarrollada en otro apartado, implica un tipo particular de articulación entre los procesos de enseñanza, 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 un diálogo entre los saberes académicos y populares en los procesos de transformación social (Tommasino, 2009; Tommasino et al 2010). Se trata de una perspectiva que, al procurar un redimensionamiento de la enseñanza y el aprendizaje, junto a la incorporación de la investigación al proceso formativo, busca también resolver la disociación entre teoría y práctica propia de la educación tradicional. Como señalaba ya en 1986 el Maestro Miguel Soler Roca:

“De todos los cambios que parecen necesarios en materia educativa el más importante consiste en lograr una mejor interrelación entre la educación y la realidad. Esta interrelación se ve obstaculizada por varios factores que resumo: es común que la realidad penetre en el aula a través de símbolos: el material escrito y gráfico, las descripciones, las representaciones, las discusiones, etc. La enseñanza puede parecer activa y sin embargo estar alejada de la realidad. Las situaciones reales son en general complejas, globales y dinámicas. Pero muchas

veces en el aula las parcelamos, las simplificamos y las inmovilizamos, tratándolas en forma de asignaturas, de temas, de unidades, de lecciones, etc., y esto ocurre desde la enseñanza primaria hasta la Universidad. (p. 11-12)

Esta distancia señalada por Soler Roca es una de las expresiones más frecuentes de la disociación teoría-práctica propia del pensamiento moderno occidental. Y las perspectivas hasta aquí resumidas, vinculadas a la tradición marxista de la filosofía de la praxis, fueron uno de los principales esfuerzos históricos existentes en el seno de la extensión por resolver dicha disociación al servicio de una praxis de transformación social.

Por su parte, Foucault & Deleuze (2002), dan un paso más al sostener que las relaciones entre teoría y práctica no pueden ser pensadas desde una perspectiva totalizante, sino que su expresión es más parcial, y su relación una conexión (parcial, inestable) de dominios:

La práctica se concebía bien como una aplicación de la teoría, como una consecuencia, o bien por el contrario debiendo inspirar a la teoría, como siendo ella misma creadora de una forma de teoría futura. De todos modos se concebían sus relaciones bajo la forma de un proceso de totalización, en un sentido o en otro (...) Las relaciones teoría-práctica son mucho más parciales y fragmentarias (...) ...desde el momento en que la teoría se incrusta en su propio dominio se enfrenta con obstáculos, barreras, choques que hacen necesario sea relevada por otro tipo de discurso (es este otro tipo el que le permite pasar eventualmente a un dominio diferente). La práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica para agujerearlo " (Deleuze en Foucault, 1992, p.83-84).

Esta visión de la práctica como el campo de aplicación de teoría, o bien de inspiración de la misma, es frecuente en las concepciones en juego en los procesos de extensión, recreando otros modos de la disociación teoría-práctica, y otorgando en ocasiones una condición sustancial-idealizada al dominio de la práctica, lo cual oscurece el hecho de que toda práctica es indisociable de una comprensión-narración-significación teórica.

Pero quizá el concepto de mayor opacidad de los que analizamos es el de "experiencia". Sandra Carli (2012) resume las principales tradiciones teóricas con influencia en campo educativo que han abonado la comprensión y los debates en torno a esta categoría, destacando:

En el campo de la filosofía los aportes del pragmatismo (desde W. James hasta R. Rorty); de la historia los aportes de R. Koselleck (historia conceptual), E. Thompson (historia cultural marxista) y J. Scott (historia feminista, con orientación posestructuralista); y la sociología, los

aportes de G. Simmel y de la sociología de la educación los de F. Dubet y F. Martuccelli (sociología de la experiencia escolar); de los estudios culturales los aportes de R. Williams y W. Benjamin; de la pedagogía y la filosofía de la educación, los aportes de Dewey y los más recientes de J. Larrosa (experiencia de la lectura)” (p. 27).

A esta compilación, cabría incorporar los aportes del campo de la filosofía hermenéutica. Jorge Chávez (2012), en su detallado recorrido sobre los principales autores de dicho campo, se detiene en los aportes de Gadamer, sosteniendo que si el concepto de experiencia ha sido poco trabajado, esto se debe “al juego que las ciencias naturales han desplegado sobre la experiencia, despojándola de toda historicidad para volverla “objetiva” (p. 23).

Lo que Gadamer trata de fundamentar es que la experiencia involucra al objeto y a quien experimenta en una unidad, unidad en la que se despliega la posibilidad de adquirir un saber en la medida en que el nuevo objeto surge. Ese saber que se adquiere en la experiencia no es un saber cerrado sobre algo, sino que es un saber inherente a un proceso que no es definitivo, lo que sabíamos antes no es falso sino que ha sido vuelto a considerar desde la perspectiva de una nueva experiencia. De esta manera, una experiencia remite a otra y refiere a otra por venir ya que uno está abierto a la experiencia, Gadamer (2002.b) plantea que el hombre experimentado ‘es siempre el más radicalmente no dogmático, que precisamente porque ha hecho tantas experiencias y ha aprendido de tanta experiencia está particularmente capacitado para volver a hacer experiencias y aprender de ellas” (p.116). (Chávez, 2012: 26)

Pensamos que esta concepción de la experiencia aporta bases filosóficas para un fundamento pedagógico de los procesos de extensión, organizados según la centralidad relativa de la “instancia del saber” (Behares, 2011) como orientadora de los procesos de formación universitaria.

Habiendo abordado sintéticamente las concepciones de teoría, práctica y experiencia con mayor influencia en el proceso histórico de la extensión, veamos ahora, brevemente, la noción de “campo”. Procuraremos adentrarnos en una concepción de campo que trascienda los usos usuales de campo como lugar (“salida de campo”), o como etapa “práctica” de un proceso de investigación (“trabajo de campo”), para poner en relieve el carácter de construcción (teórica, ideológica, cultural, política) del campo. Para ello nos valdremos de dos autores: la concepción de campo de Pierre Bourdieu (2002b) y con Peter Spink (2007), destacaremos algunas implicaciones del universitario en su relación con lo que llama el “campo-tema”.

En la obra de Bourdieu la noción de "campo" es un elemento inseparable de un cuerpo conceptual que incluye también, al menos, las nociones de "habitus", "capital" y "poder simbólico" (Bourdieu, 2007). En la articulación de estas nociones Bourdieu construye su aparato de comprensión e investigación de la realidad social. Como sostiene Vizcarra (2002):

La teoría de los campos de Pierre Bourdieu se fundamenta en la idea de que existen leyes generales de funcionamiento de la sociedad que se pueden analizar independientemente de las características particulares de los individuos. Para ello, a partir de algunos preceptos esenciales del marxismo, Bourdieu reconoce que el mundo social está condicionado por 'estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones' (Bourdieu, 2000: 127), y propone el concepto de campo no sólo como un esquema básico de ordenamiento de las realidades sociales y particularmente culturales y simbólicas, sino también como una herramienta de recorte metodológico" (p. 55).

Es decir que, por una parte, el "campo" cuenta con una autonomía relativa en tanto objeto de análisis social, y por otra, lejos de constituir una esencialidad, se trata de un recorte metodológico. Este aspecto es importante de destacar, ya que permite dar visibilidad al carácter de construcción (teórica, cultural, ideológica) del campo y del modo en que lo comprendemos.

En la concepción del campo de Bourdieu, a su vez, se condensa la tensión entre reproducción y cambio, determinación o condicionamiento de los elementos constitutivos del campo (capital heredado, habitus) respecto a las relaciones de los agentes y sus posibilidades de transformación de dichas relaciones y de las propias "disposiciones duraderas" (habitus) que constituyen el campo. En este sentido, Bourdieu (1990) expresa que:

Un campo se define, entre otras formas, definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios (no será posible atraer a un filósofo con lo que es motivo de disputa entre geógrafos) y que no percibirá alguien que no haya sido construido para entrar en ese campo (cada categoría de intereses implica indiferencia hacia otros intereses, otras inversiones, que serán percibidos como absurdos, irracionales, o sublimes y desinteresados). Para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los habitus que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego" (Bourdieu 1990: 136).

Se trata de una concepción dinámica del campo, atenta sus condiciones materiales, históricas y culturales (simbólicas) de producción, pero también a las relaciones de fuerza (poder), los conflictos, las composiciones de lugar y las relaciones de los agentes en el campo.

Por último, en el caso de los universitarios participantes de las prácticas de extensión, involucrados en procesos de formación universitaria curricular y en procesos de investigación, comprensión y transformación de una problemática determinada situada en un contexto social concreto determinado, es preciso contemplar, tanto como las características de dicho contexto como el campo de la práctica, como la pertenencia de los universitarios al “campo intelectual” y al “campo académico”. En este sentido, es preciso considerar que:

Irreductible a un simple agregado de agentes aislados, a un conjunto de adiciones de elementos simplemente yuxtapuestos, el campo intelectual, a la manera de un campo magnético, constituye un sistema de líneas de fuerza: esto es, los agentes o sistemas de agentes que forman parte de él pueden describirse como fuerzas que, al surgir, se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo. Por otra parte, cada uno de ellos está determinado por su pertenencia a este campo: en efecto, debe a la posición particular que ocupa en él propiedades de posición irreductibles a las propiedades intrínsecas y, en particular, un tipo determinado de participación en el campo cultural, como sistema de relaciones entre los temas y los problemas, y, por ello, un tipo determinado de inconsciente cultural, al mismo tiempo que está intrínsecamente dotado de lo que se llamará un peso funcional, porque su ‘masa’ propia, es decir, su poder (o mejor dicho, su autoridad) en el campo, no puede definirse independientemente de su posición en él” (Bourdieu, 2002, p. 9-10).

Muchos de los problemas y conflictos emergentes en los procesos de trabajo interdisciplinario escaparían a nuestra comprensión si obviáramos estas consideraciones de Bourdieu.

Por su parte, Peter Spink (2007), desde el campo de la psicología social, cuestiona la noción del campo como el lugar donde las personas pueden ser vistas en su “hábitat natural”:

Cuando el investigador está en este lugar y está colectando datos, está en el campo. Estar en el campo puede ser un proceso largo de convivencia y de observación-participante o, solamente, una secuencia de visitas. Al retornar del campo, el investigador analizará sus datos, discutirá su relevancia teórico-científica y publicará sus conclusiones. (p. 566)

Sostiene que esta concepción del campo ha sido heredada en las ciencias sociales, que en su contexto de construcción como disciplinas científicas siguieron con frecuencia criterios

reflejos de validación provenientes de las perspectivas experimentales de las ciencias naturales.

Analizando los aportes de Kurt Lewin a la teoría del campo en la investigación psicológica, y en particular la investigación en torno a los hábitos alimenticios, Spink destaca que ya en la propia selección del tema el investigador está ocupando un lugar en el campo, y tematizándolo, construyendo el campo en tanto campo-tema:

Pero, la entrada de Lewin en el campo de hábitos no es aleatoria. Al contrario, se metió en la cuestión de los hábitos alimenticios porque él y sus colegas psicólogos pensaban, entre ellos, que era una cuestión interesante a la cual los psicólogos sociales pudieran contribuir y, probablemente, porque alguien conversó con ellos sobre esta posibilidad. Redefinir los 'hábitos alimenticios', esta vez con la presencia de Lewin, nos permite pensar en el campo de manera diferente; como un tema que declaramos psicológicamente relevante y dentro del cual nos posicionamos. Por tanto, cuando Lewin se metió con los hábitos alimenticios también, simultáneamente, se hizo parte del campo de los hábitos alimenticios o, para utilizar otra expresión, el campo-tema de los hábitos alimenticios. Formar parte del campo-tema incluye la disposición de hablar sobre hábitos alimenticios, así como argüir que, desde el punto de vista de la Psicología Social, la idea de 'hábitos alimenticios' es socialmente pertinente. (Spink, 2007, 567)

Por fin, Spink concluye que:

“Formar parte de un campo-tema no es un fin de semana de observación participante en un lugar exótico, sino al contrario, es la convicción ético-política, como psicólogos sociales, que estamos en el campo-tema porque pensamos que las palabras que componen la idea dan una contribución. Que ayudan a re-describir las cuestiones de un modo que es colectivamente útil y que pensamos tener, como psicólogos sociales, algo para contribuir” (2007: 569).

De este modo, los aportes de Spink en torno a la concepción del campo contribuyen a pensar dos cuestiones importantes en los procesos de extensión: a) el campo es siempre un campo-tema (en nuestros dos casos de estudio, por ejemplo, el campo-tema de “lo ambiental” y el campo-tema “hábitat-habitabilidad”), y es importante que podamos acompañar los procesos de investigación y extensión con una meta-reflexión sobre cómo conceptualizamos y entendemos el campo-tema; y b) el lugar que ocupamos en el campo-tema no es neutral, no solamente a partir de la meta-reflexión sobre cómo lo concebimos, sino ya desde el momento en que seleccionamos que ese tema es relevante como campo-tema.

Luego de este breve recorrido, estamos ya en mejores condiciones de precisar algunas nociones, tanto para aproximarnos a nuestro objeto de estudio (función interpretativa), como para aportar a la construcción de un modelo pedagógico para los EFI (función operativa). Partiendo de los aportes de la filosofía de la praxis (Gramsci, Freire, Gadotti), resignificados de acuerdo a los aportes de Foucault & Deleuze (1992), las concepciones sobre la experiencia en Gadamer (en Chávez, 2012) y Thompson (2000), y sobre el campo de Bourdieu (2002b) y Spink (2007).

Llamaremos “teoría”: al “Conjunto de conceptos bien desarrollados vinculados por medio de oraciones de relación, las cuales juntas constituyen un marco conceptual integrado que puede usarse para explicar o predecir fenómenos” (Strauss & Corbin, 2002, p. 25). Que constituye, en rigor, “el dominio” de lo teórico (Foucault & Deleuze, 1992).

Entenderemos por “práctica” al dominio de la puesta en juego, de modo dinámico y relacional, en el territorio del “campo-tema” (Spink, 2007) en el que se desarrolla el proceso de extensión, de un conjunto de tecnologías y saberes conscientes e inconscientes en función de determinados fines y produciendo determinados efectos, previstos e imprevistos, y que en tanto dominio de la práctica es siempre significado teóricamente.

Por tal motivo, a los efectos del análisis, acudiremos fundamentalmente a las nociones de: “*campo-tema*” (Spink, 2007) para designar el territorio-ámbito (indisociable de una comprensión y narración teórica) en que se desarrollan las prácticas de los estudiantes. Llamaremos “*praxis*”, al proceso por el cual el dominio de la teoría y el dominio de la práctica se articulan y combinan de múltiples modos en los procesos de extensión, investigación y formación.

Por su parte, llamaremos “experiencia”, a la unidad entre el objeto y el sujeto que experimenta (Gadamer, en Chávez, 2012), y que se juega en relación dialéctica con los procesos de conciencia históricamente y socialmente construidos (Thompson, 2000).

Contemplando la doble dimensión de los procesos de extensión reseñada anteriormente (dimensiones de la intervención y de la formación) pensamos que así como la fundamentación hermenéutica de la experiencia (Gadamer en Chávez, 2012) nos aporta a un fundamento filosófico del potencial pedagógico de la extensión, la filosofía de la praxis de las tradiciones del marxismo crítico (Gramsci & Thompson) nos aporta los fundamentos para

una orientación-direccionalidad política de la extensión en tanto proceso de transformación de la realidad.

2.7 Motivaciones e intencionalidades de docentes y estudiantes para su participación en los EFI.

La asunción de determinadas posiciones docentes vinculadas a tal o cual modelo, no siempre son realizadas por los ellos como una decisión consciente y explícita, sino que junto con sus posicionamientos conscientes los docentes ponen en juego sus hábitos profesionales (Bourdieu, 2007) y sus modelos introyectados en el transcurso de sus peripecias vitales y formativas (Gatti, 2000), en articulación con las demandas y depositaciones provenientes del medio social y el marco institucional. Sostiene Gatti (2000) que estos modelos introyectados resultan en la práctica concreta de los docentes

Tanto o más decisivos (...) que el conocimiento y análisis crítico de los modelos teóricos formalizados. De ahí que sea frecuente constatar contradicciones, entre -por ejemplo- un discurso crítico (en lo político y en lo pedagógico) y una práctica docente que lo desmiente cotidianamente. De ahí también las dificultades con que se tropieza al querer inducir un “cambio de modelo” para instrumentar, por ejemplo, un nuevo currículum” (p. 13).

Es decir que los modelos, en rigor, “no se tienen”. Para la comprensión de los modelos pedagógicos es necesario considerar también esta dimensión ideológica y subjetiva de los docentes y su praxis. En esta dirección, Rollin Kent Serna (1986), partiendo de los planteos del historiador E. P. Thompson, realiza un análisis de la composición social y las características contemporáneas de los docentes universitarios mexicanos. Puede distinguirse el papel de la “conciencia” y la “experiencia” (y su mutua influencia) en la conformación ideológica de los docentes. Plantea Thompson (1984) que, al contrario de lo postulado por la tradición marxista positivista, la conciencia de clase no es el punto de partida de los procesos concretos de lucha de clases, sino que por el contrario, es la experiencia histórica de la clase la que -a través de procesos complejos, contradictorios y no lineales- lleva a la construcción de la conciencia de clase, es decir, en rigor, a la construcción histórica de la propia idea de clase¹. De modo similar, con frecuencia los

1 En palabras de Thompson: "Las clases no existen como entidades separadas, que miran en derredor, encuentran una clase enemiga y empiezan luego a luchar. Por el contrario, las gentes se encuentran en una sociedad estructurada en modos determinados (crucialmente, pero no exclusivamente, en relaciones de producción), experimentan la explotación (o la necesidad de mantener el poder sobre los explotados), identifican puntos de interés antagónico, comienzan a luchar por estas cuestiones y en el proceso de lucha se descubren como clase, y llegan a conocer este descubrimiento como conciencia de clase. La clase y la conciencia de clase son siempre las últimas, no las primeras, fases del proceso real histórico" (Thompson, 1984, p. 37).

modelos pedagógicos formulados en los planes y programas de estudio expresan la condensación de sentido sedimentado de una serie de experiencias educacionales históricas que constituyen una tradición a partir de la cual la práctica actual se reconoce y se define (ya sea presentándose como heredera de la misma, ya sea como su alternativa).

Pero a su vez, los modelos pedagógicos en tanto modelos internalizados y puestos en práctica por los docentes, no solamente tienen raigambres vinculadas a las tradiciones y debates propios del campo educativo. La educación no constituye un campo autónomo respecto a los procesos históricos, económicos y sociales, sino que por el contrario es parte de aquellos. De ese modo, para comprender en su complejidad la articulación de los modelos pedagógicos con los posicionamientos y las prácticas singulares y colectivas de los docentes, es también necesario tomar en cuenta lo que Kent Serna define como la “subjetividad social del proceso docente” (1986, p. 48). Esto implica atender a la “conciencia” y la “experiencia” (en los términos de Thompson) de los docentes.

Quienes, como actores anónimos masivamente involucrados en la vida cotidiana de la Universidad, profesan en su seno diversos impulsos y contenidos sociales y culturales. ¿Quién es ese sujeto del que hablan los pedagogos, los dirigentes sindicales y los funcionarios, pero que carece de voz propia? (Kent Serna, 1986, p. 48).

¿Cómo significan sus prácticas? ¿Qué motivaciones expresan para las mismas?

Para el caso de las intencionalidades o motivaciones subyacentes a las perspectivas de promoción de la extensión universitaria, proponemos, a modo de hipótesis, la existencia de cinco tipos. Esto de acuerdo a las razones y motivos con que en cada caso son fundamentadas por sus promotores. Simplificando en exceso podríamos decir que:

1- Hay un conjunto de motivaciones vinculadas a la curricularización de la extensión cuyo centro radica en el *mejoramiento de la formación profesional* de los estudiantes. El hincapié aquí estaría puesto en el entrenamiento de determinado instrumental teórico y técnico vinculado a un campo profesional determinado, diluyéndose la distinción conceptual entre extensión, difusión, asistencia, y asesoramiento técnico. El estudiante aquí es concebido como un “profesional en potencia” y todo lo que sirva a su adiestramiento extra-aula es considerado extensión.

2- Hay otro conjunto de razones esgrimidas para generalizar las prácticas de extensión vinculadas a la búsqueda de efectivizar un cierto *retorno social* del conocimiento en tanto es

el conjunto de la sociedad la que financia los estudios de los estudiantes (versión latinoamericana de la extensión, fundada en ideas de justicia y solidaridad). El acento aquí está puesto en concretar esta “devolución” mediante “servicios” varios. También en este caso se diluyen las distinciones conceptuales mencionadas en el numeral anterior, y el valor formativo para los estudiantes que las actividades pudieran contener pasa a un segundo plano. En este grupo de motivaciones podrían ubicarse, actualmente, algunas iniciativas que buscan vincular mayormente a la Universidad con el desarrollo del país.

3- Un conjunto de motivaciones cuyo origen es más reciente, que está directamente vinculado al crecimiento exponencial de la matrícula estudiantil. El incremento sostenido de la matrícula universitaria, en un marco de carestía presupuestal y de afirmación de la política de apertura y libre ingreso de la Universidad, obliga a diseñar con urgencia nuevos dispositivos de enseñanza capaces de responder a las exigencias de una Universidad de masas. En este caso el hincapié está en la necesidad de generar *espacios potenciales donde desarrollar actividades curriculares*, el medio como aula potencial, y también aquí se disuelve la distinción conceptual entre extensión y otras acciones que la Universidad desarrolla en el medio social.

4- Otro grupo de motivaciones pueden vincularse a la concepción de la extensión como un medio idóneo para la formación de los *estudiantes críticos*, ya no desde el punto de vista del entrenamiento profesional (como en el numeral 1), sino desde una doble motivación: a) el potencial formativo de la experiencia (desde las tradiciones de autores como Dewey y Decroly); y b) el potencial de la extensión para la formación humanista y crítica de los estudiantes (desde la tradición universitaria anti-utilitarista de corte rodoniano).

5- Por último, existe también otro conjunto de motivaciones vinculadas a la historia *político-militante* de la extensión como búsqueda de estrategias de enseñanza y producción de conocimiento que actualicen y concreten el compromiso de la Universidad con los procesos de emancipación social general. Se trata de la tradición extensionista vinculada al movimiento estudiantil y al acervo teórico-metodológico de la educación popular latinoamericana. En esta perspectiva el concepto de extensión universitaria tiene una dimensión pedagógica, una política y una ético-metodológica (el cómo es tan importante como el qué) que lo diferencian de otros modos y motivaciones de relacionamiento Universidad – Sociedad.

Por cierto que estos cinco grupos de motivaciones no se presentan en forma pura o aislada, sino que, por el contrario, suelen confluir y expresarse en modos condensados en determinadas experiencias, y en determinado tiempo histórico. Pero en todo caso, pensamos que forman parte de las lógicas y racionalidades subyacentes a la política de generalización de la extensión, y las prácticas concretas que se promueven y concretan. En el capítulo resultados nos detendremos a analizar como se presentan en la experiencias estudiadas.

2.8 Del marco teórico al marco analítico.

Para indagar sobre los modelos pedagógicos en los EFI es necesario tomar como referencia el marco teórico y dar un paso más. El mismo, supone hacerse de preguntas que ordenen el trabajo de campo y permitan observar lo que sucede en estas experiencias educativas.

Para dicha tarea es necesario hacer operativo el marco teórico, construir el marco analítico. Repasaremos brevemente los aportes de algunos autores que serán de utilidad para dicha tarea.

Behares (2011) en su estudio sobre la noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas distingue cuatro *“niveles o dimensiones de análisis”*:

1- Nivel político: “Cuáles son o han sido los sentidos que los diversos proyectos políticos de Universidad han dado, en su marco de referencia, a la cuestión de la enseñanza” (p. 31-32)

2- Nivel epistemológico: “Los saberes que están presentes en el proceso de enseñanza” (p. 32)

3- Nivel de sujeto: “Las concepciones (...) referidas a los sujetos de la enseñanza (los enseñantes) y a los sujetos del aprendizaje (los aprendientes), así como a las configuraciones de la relación entre ambos” (p. 32)

4- Nivel didáctico: “Las propuestas tecnológicas acerca de cómo enseñar (...) la naturaleza de los saberes que participan las actitudes básicas de los docentes ante su doble inscripción como productores y transpositores de conocimiento y a las figuras propuestas para el alumno y el profesor”(p. 32).

Por otra parte, Romano (2012), reflexionando específicamente sobre las propuestas de la perspectiva de la integralidad en la Universidad, sostiene que para analizar estas experiencias es necesario tomar en cuenta: 1- Las características particulares de la

sociedad en la que está inserta la institución. 2- El modelo de Universidad, en tanto relación hacia afuera 3- El modelo pedagógico, en tanto relación hacia adentro y 4- La relación docente – estudiante.

Por su parte, el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, elaboró una “Matriz de monitoreo de los Espacios de Formación Integral” a fin de “constituirse en una herramienta que permita el monitoreo, análisis y reflexión sobre los Espacios de Formación Integral en el camino hacia la consolidación de las prácticas integrales en la Universidad” (SCEAM, 2011, p.1). Forman parte de la matriz las categorías constitutivas del concepto de prácticas integrales (integración de las funciones universitarias, de las disciplinas, de los saberes).

Finalmente, Paulo Freire (1993) propone un esquema de análisis con el cometido de observar en la prácticas educativa “las señales que la caracterizan como tal (y) descubrir sus componentes fundamentales” (p. 75). El pedagogo brasileño propone cuatro componentes a observar en toda práctica educativa:

1- Los sujetos de la práctica educativa. El modo en que se constituyen, las posiciones que ocupan y se asignan mutuamente, las relaciones que establecen.

2- 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.

3- Los objetivos mediatos e inmediatos de toda práctica educativa. Esta 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” (p. 76).

4- Los métodos, los procedimientos metodológicos, las estrategias, los procesos, las técnicas de enseñanza, los materiales didácticos, ¿cuáles son? ¿son coherentes con los objetivos? (Freire, 1993)

En un curso que brindara en la maestría y en el cual presentara este marco de análisis

freiriano, Pablo Martinis propone incorporar un quinto componente:

5- 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 esta, 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.

Como producto del trabajo para aprobar el mismo curso realizamos junto a Agustín Cano la descomposición de los cinco elementos en preguntas orientadoras para el análisis de los EFI. Posteriormente, y con motivo de esta tesis, fueron quitadas algunas preguntas que no mantenían relación con el recorte del objeto de estudio elegido.

Componentes de la práctica educativa (Freire, Martinis)	Preguntas orientadoras para el análisis de los EFI
Sujetos de la práctica educativa	<p>¿Cómo se juega la relación docente-estudiante-conocimiento?</p> <p>¿Se operan cambios en el rol docente respecto a las prácticas educativas universitaria tradicionales y en los estudiantes, cuáles?</p> <p>¿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?</p> <p>¿Se concibe al proceso de extensión como proceso educativo?</p>
Objetos de conocimiento / contenidos	<p>¿Quién define, y cómo, los contenidos de la enseñanza?</p> <p>¿Cómo se configura la relación entre teoría y práctica?</p> <p>¿De qué modo se relacionan la práctica y los contenidos de la enseñanza?</p> <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>¿Cuál es el ordenador fundamental del proceso educativo?</p>
Objetivos mediatos e inmediatos	<p>¿Cuáles son los fines y objetivos de la práctica?</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</p>

	punto de vista político?
Métodos	<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>
Marco institucional	<p>¿Se proponen los EFI afectar a las estructuras académicas de la Universidad?</p> <p>¿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>

**- Cuadro 3: Preguntas orientadoras para el análisis de los EFI. -
Adaptación de Cano & Castro (2011)**

Explicitado el marco teórico y analítico, nos detendremos a continuación en la modalidad de abordaje del problema de investigación, nuestra estrategia metodológica.

CAPÍTULO 3

Estrategia metodológica.

El problema de investigación es abordado mediante una metodología de corte cualitativo, a través de una estrategia de estudio de casos, en base a técnicas de revisión bibliográfica y documental, y entrevistas semiestructuradas.

La metodología de investigación cualitativa busca comprender el fenómeno estudiado, el investigador interviene en todo el proceso. El investigador cualitativo no descubre sino que construye el conocimiento. No es su objetivo descubrir veracidad o falsedad en la hipótesis formulada, sino que busca describir con detenimiento y profundidad detallada la realidad concreta.

Como destaca Lupicinio Iñiguez (1995), en las estrategias de investigación cualitativa:

Se muestran más adecuados todos aquellos instrumentos analíticos que descansan en la interpretación. En efecto, estos procedimientos se adecuan perfectamente al buscar la comprensión de los procesos sociales, más que su predicción, o si se prefiere, al buscar dar cuenta de la realidad social, comprender cuál es su naturaleza, más que explicarla. (p.6)

Desde este paradigma se busca la producción o reconstrucción del entendimiento del mundo social, captar el movimiento de los fenómenos estudiados en el contexto natural de su existencia, tal y como suceden (Denzin & Lincoln, 1994). Rastrea el significado que adquiere para las personas implicadas. "Produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable" (Taylor & Bogdan, 1986, p.20).

Según Miles & Huberman (1994) estas metodologías desarrollan algunas características particulares:

- (a) Se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o situación de vida.
- (b) El papel del investigador es alcanzar una visión holística (sistemática, amplia e integrada) del contexto objeto de estudio.
- (c) El investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, a través de un proceso de profunda atención, de comprensión empática y de suspensión o ruptura de las preconcepciones sobre los tópicos objeto de discusión.
- (d) Leyendo a través de estos materiales, el investigador puede aislar ciertos temas y expresiones que pueden revisarse con los informantes, pero que deberían mantenerse en su formato original a través del estudio.

- (e) Una tarea fundamental es la de explicar las formas en que las personas en situaciones particulares comprenden, narran, actúan, y manejan sus situaciones cotidianas.
- (f) Son posibles muchas interpretaciones de estos materiales, pero algunas son convincentes por razones teóricas o consistencia interna.
- (g) Se utiliza relativamente pocos instrumentos estandarizados. El investigador es el principal instrumento de medida.
- (h) La mayor parte de los análisis se realizan con palabras. (p.6-8)

De esta manera, los factores tradicionales de la investigación experimental que garantizan su rigor (validez interna, validez externa, replicabilidad y fiabilidad) son reemplazados por los de credibilidad, transferencia, consistencia y confirmabilidad (Goetz y LeComte, 1988).

3.1 Estudio de casos.

El estudio de casos es una estrategia metodológica de investigación cualitativa factible de ser implementada en cualquier campo de la ciencia. 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 (Martínez Carazo, 2006).

Lo sobresaliente en el estudio de casos no es la generalización o universalización de los resultados, sino los elementos que dotan al caso de singularidad y que permiten, comprendiéndolo, proyectar los resultados a realidades similares.

Robert Yin (1998) define al estudio de casos como un diseño empírico que investiga un fenómeno social contemporáneo dentro del contexto de la realidad social. Para Stake (2005) "El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (p. 11). En tanto que para Pérez Serrano (1994) permite comprender el significado de una experiencia, su particularidad, lo que la hace singular.

Su realización implica la selección de una muestra teórica de una población, y no de una muestra representativa desde el punto de vista estadístico. Los casos a estudiar deben satisfacer los criterios de selección establecidos previamente por el investigador, mientras que el número de casos depende de varios factores como el conocimiento del tema y la

información disponible.

A su vez, Álvarez & San Fabián (2012) aportan una serie de características que diferencian a los estudios de casos de otros métodos de investigación:

- (a) Realizan una descripción contextualizada del objeto de estudio. El principal valor de un estudio de caso consiste en desvelar las relaciones entre una situación particular y su contexto.
- (b) Son estudios holísticos. El investigador ha de tratar de observar la realidad con una visión profunda y, asimismo, ha de tratar de ofrecer una visión total del fenómeno objeto de estudio, reflejando la complejidad del mismo.
- (c) Reflejan la peculiaridad y la particularidad de cada realidad/situación a través de una descripción densa y fiel del fenómeno investigado.
- (d) Son heurísticos. Los estudios de caso tratan de iluminar la comprensión del lector sobre el fenómeno social objeto de estudio.
- (e) Su enfoque no es hipotético. Se observa, se sacan conclusiones y se informa de ellas.
- (f) Se centran en las relaciones y las interacciones y, por tanto, exigen la participación del investigador en el devenir del caso.
- (g) Estudian fenómenos contemporáneos analizando un aspecto de interés de los mismos, exigiendo al investigador una permanencia en el campo prolongada.
- (h) Se dan procesos de negociación entre el investigador y los participantes de forma permanente. (p.3)

Teniendo en cuenta el problema de investigación y los recursos disponibles para abordarlo optamos por trabajar con dos casos, procurando una mayor profundización en el abordaje de cada uno. A su vez, procuramos una mirada transversal a ambos casos, a partir de las líneas de análisis factibles de ser generalizadas.

Las opciones metodológicas explicitadas con anterioridad, entendemos son las más adecuadas para el estudio de los EFI en tanto experiencia educativa, ya que permiten el acercamiento en profundidad a las mismas, tomando la palabra de los propios implicados para comprender qué es lo que sucede. Por tanto los resultados serán producto del análisis concreto de la situación concreta, las particularidades que asumen estas experiencias, en el momento preciso en que nos aproximamos a ellas.

3.2 Técnicas utilizadas.

Fueron empleadas dos tipos de técnicas para el estudio de los casos: entrevistas

semiestructuradas (individuales a los docentes y grupales a los estudiantes) y análisis documental de información secundaria proveniente de los casos y otras instituciones vinculadas. Fueron entrevistados nueve docentes del EFI “Cruz de los Caminos” y diez de “Hábitat y Territorio”. Con respecto a los estudiantes, se realizó una entrevista grupal por EFI, convocando voluntariamente a todos los estudiantes que habían participado en el primer semestre de 2012. Del EFI “Cruz de los Caminos” participaron ocho estudiantes (Biología, Geografía y Bioquímica) y de “Hábitat y Territorio” nueve (Psicología, Arquitectura y Antropología).

A su vez, incorporamos al análisis fuentes secundarias para complementar las primarias, obtenidas mediante las entrevistas. Así se consultaron: proyectos, tanto de enseñanza como de extensión, elaborados por los EFI; planes de trabajo de cada una de las experiencias, y sus portales web. También se analizaron artículos científicos producidos por docentes de los EFI, y la encuesta realizada en el año 2012 a estudiantes de EFI de profundización, por el Instituto de Educación de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, coordinada por Antonio Romano.

3.3 El punto de vista.

En la actualidad me desempeño como docente del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República. Por tanto estoy implicado en la temática de nuestra investigación, en su formulación en tanto política universitaria, como en su desarrollo en tanto experiencias educativas. Si bien no formo ni he formado parte de los dos casos de nuestro estudio, tengo y siento una relación de proximidad con los equipos que las llevan adelante. Y tengo y siento una relación filial con las experiencias históricas de extensión universitaria sembradas y florecidas a lo largo, a lo ancho y a lo bajo del proceso histórico de nuestra Universidad. Esta situación se presentó de manera similar en el marco del proyecto de investigación realizado en el IPES, ya que ambos autores compartíamos el mismo vínculo institucional con la temática. Lo que nos permitió reflexionar sobre nuestra implicación, de modo de sortear los riesgos de una ceguera paralizante y empobrecedora generada por un “compromiso inanalizable” propio de una relación religiosa con el “campo de intervención”, que dificultara la construcción de un “campo de análisis” (Lourau, 2001)

Ni neutrales ni propagandistas, lo que buscamos fue conocer cada propuesta en la tensión de su praxis, dar cuenta de sus narrativas teóricas y de sus prácticas narradas, transitar por

la inestable cornisa de sus singularidades en tanto casos y las posibilidades de generalización de algunos elementos analíticos, procurando construir problemas comunes pasibles de ser repensados para abonar discusiones político-académicas.

Siguiendo el pensamiento de Bourdieu (2002a), buscamos “*exotizar lo doméstico*”, comprenderlo en su complejidad, en su movimiento, contradicciones y vaivenes, develando algunas de sus fuerzas implícitas, sus puntos ciegos, sus potencias y debilidades, su condición vital.

3.4 Criterios y modalidad de selección de casos.

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 seleccionados fueron experiencias de EFI que reunieran las siguientes características, estipuladas con anterioridad:

- Integraran al menos las funciones de extensión y enseñanza.
- Fueran EFI de “Profundización”, en tanto son el tipo de experiencias que implican niveles importantes de intervención, de trabajo de extensión universitaria.
- Fueran experiencias de carácter interdisciplinario y/o multiprofesional, y entre los dos casos reunieran disciplinas de las tres macro-áreas de conocimiento de la Universidad (Científico-Tecnológico-Agrario; Social-Artístico; y Salud).
- Fueran casos implementados en la zona Metropolitana.
- Tuvieran una duración mayor o igual a un año.
- Los actores vinculados a la experiencia manifestaran y documentaran su voluntad de participar de la investigación.

A partir de estos criterios, para la selección teórica de los casos se relevó la base de datos de las propuestas de EFI 2011 y 2012 del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, disponible en su sitio web (ver: http://www.extension.edu.uy/red/formacion_integral), a partir de lo cual se preseleccionaron cuatro propuestas. Posteriormente se realizó una aproximación a estas cuatro propuestas a través del análisis de la documentación disponible y la realización de entrevistas a informantes calificados vinculados a dichas experiencias.

De este modo, a partir de los criterios definidos para la muestra teórica, del estudio

preliminar del universo de casos de 2011 y 2012, y de las entrevistas con informantes calificados, se seleccionaron los dos casos que integran la investigación: el EFI “Hábitat y territorio”, y el EFI “Cruz de los Caminos”.

La selección de los casos culminó luego de reunirnos con los docentes responsables de estos dos EFI, que manifestaron su total disposición e interés en la investigación así como su apertura a aportar documentos y participar de la misma, lo cual garantizó las más óptimas condiciones de trabajo.

Una vez seleccionados los casos procedimos a determinar los sujetos participantes. De acuerdo a la estrategia metodológica planteada, la selección de los sujetos entrevistados no cumplió con criterios de aleatoriedad, sino que se trató de un muestreo intencional. Como ha sido formulado en los capítulos precedentes, en los procesos de formación de estudiantes universitarios desarrollados en el marco de procesos de extensión, los sujetos directamente participantes pueden ser caracterizados en tres tipos: a) los estudiantes; b) los docentes; y c) los interlocutores sociales del proceso de extensión.

Como hemos visto, en los procesos formativos en la extensión coexisten dos lógicas o dimensiones de la práctica: la lógica de la experiencia en tanto propuesta de formación curricular de estudiantes universitarios, y la experiencia en tanto intervención en torno a determinado tema o problema. A su vez, el propio proceso de extensión en tanto intervención puede ser concebido y organizado como proceso educativo (Freire, 1998; Rebellato et al, 1997; Tommasino, 2009), y la circulación de roles y saberes entre los tres sujetos participantes de la experiencia verse así enriquecida y complejizada. No obstante la riqueza de abordar estos procesos, incluyendo la perspectiva de los sujetos interlocutores de los procesos de extensión, tal ampliación del objeto de estudio excedía las posibilidades de este estudio. Por tal motivo, recortamos el análisis de los modelos pedagógicos circunscribiéndolo a los procesos formativos de estudiantes y docentes universitarios, sin perder de vista su concepción de la práctica y del proceso de intervención, en esta oportunidad sólo desde las experiencias de docentes y estudiantes.

De este modo se entrevistó a los docentes y estudiantes participantes de los dos casos seleccionados. También entrevistamos a docentes integrantes del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad, organismo gestor y promotor de la política de desarrollo de los EFI, a fin de acceder a información y documentación general sobre la política.

3.5 Consideraciones éticas y manejo de la información.

Se tomaron los recaudos metodológicos para que la participación en la investigación por parte de todos los docentes y estudiantes entrevistados fuera debidamente informada y voluntaria en lo que respecta a todo el proceso de investigación, incluyendo la posibilidad de abandonar la misma en cualquiera de sus etapas. Para esto, a todos los entrevistados se le entregó una ficha de consentimiento informado conteniendo información sobre el proyecto, sus objetivos, su alcance, su metodología, sus responsables y su marco institucional; explicitando el carácter voluntario de la participación en el mismo, detallando los cuidados para el mantenimiento de la confidencialidad, y solicitando la suscripción voluntaria a los diferentes capítulos de dicho documento.

CAPÍTULO 4

Análisis y Resultados.

4.1 Primer caso: Espacio de Formación Integral “Cruz de los Caminos”.

4.1.1 Descripción del EFI.

El EFI “Cruz de los Caminos”, surge de la iniciativa de un grupo de docentes de la Facultad de Ciencias de la Universidad de la República y es financiado por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, a partir de un llamado a concurso en el año 2011.

El objetivo del EFI es identificar y problematizar las potencialidades de la Escuela Rural como Observatorio Socioambiental. Guiados por el trabajo interdisciplinario, interinstitucional y comunitario, se proponen, realizar un diagnóstico socioambiental del entorno del agrupamiento de escuelas rurales denominado “El Zorzal” (escuelas N° 209, 23, 158 y 86, del departamento de Canelones). Estas se encuentran próximo al Centro de formación de maestros rurales Agustín Ferreiro (CAF). A partir de dicho diagnóstico se abordarán las problemática de la educación ambiental con un enfoque lúdico-recreativo hacia los niños y la comunidad, junto a las maestras.

El proyecto está integrado por varias áreas de diversas disciplinas de las facultades de Ciencias, Medicina y Agronomía. Participan también del equipo docentes el Servicio Central de Extensión (SCEAM) y del proyecto Flor de Ceibo, este último abandona la experiencia en los primeros momentos de la puesta en marcha.

El CAF cumple un importante rol de articulación en el trabajo con las escuelas y de mediación de las inquietudes universitarias al ámbito de la escuela rural. El centro es de referencia para las maestras rurales que se vinculan al proyecto.

Las problemáticas principales que se pretenden trabajar desde el observatorio surgen de dos situaciones previamente detectadas, a través del vínculo con el CAF y diversos antecedentes del trabajo universitario de Facultad de Ciencias y del Centro Regional Sur (CRS) de Agronomía. Por un lado, el uso excesivo y la mala aplicación de agroquímicos a los cultivos, y por otro, a las consecuencias que genera el basurero municipal, foco de conflicto entre los pobladores de la zona y el municipio. La primera afecta por igual a todas

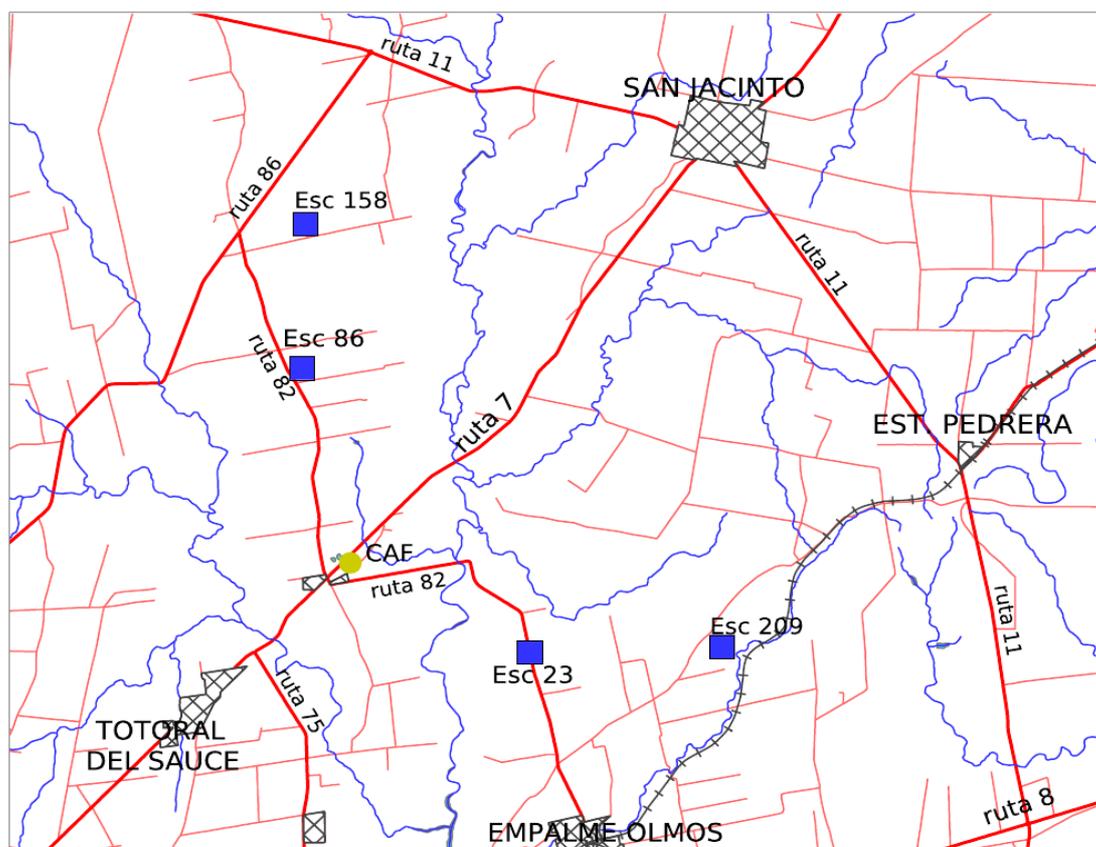
las escuelas y la segunda en particular a las escuelas 23 y 209, por su cercanía al basurero.

El proyecto se aprueba en setiembre de 2011 y comienza a funcionar en marzo de 2012.

En el segundo semestre de 2011 se realizó una etapa cero o piloto, con un grupo de la materia “Ciencia y Comunidad” de Facultad de Ciencias.

Zona de Influencia

La zona sobre la que se desarrolla el proyecto se encuentra próxima a la localidad de Cruz de los Caminos, ruta 7 km 40, abarcando las áreas de influencia del agrupamiento escolar “El Zorzal”. Según se muestra en el mapa, el área del proyecto estaría estructurada a partir de las rutas 7, 82 y 86, y delimitada por la zona comprendida entre las localidades de Totoral del Sauce, Empalme Olmos, Estación Pedrera y San Jacinto. La población objetivo del proyecto son los alumnos de las cuatro escuelas mencionadas, las que sumadas rondan los 105 niños. Se trabaja a su vez con la comunidad vinculada a cada una de las escuelas, incluyendo las familias de los alumnos, los vecinos, e instituciones y organizaciones vinculadas con las escuelas.



Funcionamiento del EFI

El funcionamiento del EFI supone la existencia de un equipo interdisciplinario estudiantil por escuela. Las tareas de estos equipos son: (1) Realizar un diagnóstico ambiental de la zona de influencia de la escuela. (2) Elaborar una propuesta de indicadores socioambientales. (3) Elaborar una estrategia de comunicación de los resultados de dichos indicadores a la comunidad y la confección de materiales educativos con los mismos.

A su vez, cada equipo tiene un docente de referencia. Estos docentes, junto a la coordinadora del CAF y la maestra CAPDER² de la zona conformar el equipo coordinador del EFI. La tarea de este equipo es acompañar en terreno a los estudiantes y articular las currículas y participaciones desde los servicios insertos en el EFI . Integran el equipo docentes de Agronomía, Ciencias, Medicina, SCEAM y CAF. El EFI tiene una coordinadora docente responsable, esta tiene la tarea de fortalecer la implementación del observatorio y desarrollar la estrategia educativa desde el eje ambiental.

El acompañamiento se realiza a través de instancias quincenales de planificación y cada docente-referente tiene autonomía para orientar la estrategia general a las particularidades de cada escuela, de esta forma hay temas que se profundizan en una escuela y en otra no.

Cada equipo trabaja en estrecha coordinación con la maestra de la escuela, acordando el trabajo a realizar, buscando integrar conocimientos de sus disciplinas a través del diagnóstico socioambiental en actividades permanentes y secuenciadas en el territorio.

La propuesta incorpora como estrategia pedagógica el “multigrado” teniendo en cuenta la particularidad de la escuela rural y la presencia de estudiantes universitarios de diferentes carreras y avance en las mismas. De acuerdo a lo planteado por los docentes; el multigrado se torna objetivo y solución para integrar estudiantes universitarios de diferente años, experiencias y conocimientos.

Cursos participantes del EFI en 2012:

La participación de las diferentes materias y cursos, en su mayoría, se dividen por semestre.

² Centro de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales

Existen materias anuales, como “Ciencia y Comunidad” y la opción de continuidad dada a los estudiantes de “Geografía Rural”, por medio de un seminario para el segundo semestre. De los cursos descritos más abajo queremos destacar que el seminario de Introducción a la Biología y la asignatura Salud y Ambiente fueron elaborados a partir del EFI.

A continuación los cursos participantes:

1. “Geografía Rural” de Facultad de Ciencias, primer semestre: En el segundo semestre se crea un seminario especial para el EFI, de este modo los estudiantes que quisieran podrían continuar la experiencia con acompañamiento docente y acreditación.

La propuesta busca “profundizar en la comprensión de los factores que explican los mosaicos que conforman los paisajes agrarios. Entendiendo que esta comprensión es un elemento indispensable para la acción, fundamentalmente orientada hacia el ordenamiento ambiental de los territorios rurales” (Programa Geografía Rural, 2012, p.1)

Los objetivos del curso son:

- Analizar espacial y temporalmente la estructuración de los territorios agrarios.
- Comprender la actualidad y realidad del sector agrario uruguayo, sus desafíos e incertidumbres en el marco de un proceso de integración regional.
- Analizar y manejar la diversidad de información para comprender la complejidad de los territorios rurales y generar propuestas de gestión ambiental del territorio. (Programa Geografía Rural, 2012)

La propuesta del curso incorpora el estudio de casos, en tanto análisis de un espacio rural en Uruguay. Se desarrolla en clases teóricas, prácticas y seminarios. Estiman las clases teóricas en 60 horas y el trabajo práctico y la salida a campo en 30. Del programa se desprende que todas las instancias tienen evaluación, excepto la salida a campo.

2. “Ciencia y Comunidad” de Facultad de Ciencias: Según se la describe en su programa:

Actividades Ciencia y Comunidad es una materia teórico/práctica que recoge y promueve las experiencias sistemáticas que desde la Facultad de Ciencias los estudiantes realizan o pueden realizar en y con la sociedad. Estas experiencias/actividades son analizadas y contextualizadas en reuniones periódicas con los docentes de la Unidad. Los estudiantes desarrollan una actividad en el marco de algún proyecto o convenio existente o a concretar con alguna

institución u organización, referida a la enseñanza, divulgación o extensión en ciencia. (Programa Ciencia y Comunidad, 2012, p.1)

Los objetivos son:

- Reconocer y promover las actividades en el medio realizadas por los estudiantes, no sólo a través de su curricularización sino a través de un marco teórico y conceptual que las contextualice.
- Ofrecer vías de acceso al estudio de ciertos conocimientos básicos y herramientas conceptuales que ayuden a pensar, opinar y escribir sobre la interfase ciencia - sociedad. (Programa Ciencia y Comunidad, 2012)

En el marco de la materia se ofrece a los estudiantes varias opciones donde desarrollar la experiencia. Para 2012 las opciones fueron: El 5º año de la escuela pública “Islas Baleares” en Montevideo, el liceo N° 1 de Colonia del Sacramento y por último la participación en el EFI “Cruz de los Caminos; hacia una red de observatorios socioambientales en escuelas rurales” (Programa Ciencia y Comunidad, 2012).

La evaluación toma en cuenta las siguientes acciones o actividades: participación y discusión en clase, informe, examen oral, auto-evaluación y participación en las actividades. Siendo este último ítem el de mayor ponderación (30%), mientras los anteriores son 25, 25, 15 y 5% respectivamente. Los criterios corresponden a la modalidad presencial de cursada, existiendo dos opciones más; semipresencial y dirigida. No las desarrollaremos ya que ninguna de ellas se vincula a la participación de la materia en el EFI.

3. “Ciclo de Introducción a la Realidad Agropecuaria (IRA)” de Facultad de Agronomía: Participa del EFI en el primer semestre. Es el primero de tres ciclos que estructuran la formación del Ingeniero Agrónomo y de acuerdo a su programa 2012, tiene los siguientes objetivos:

- Lograr que los estudiantes adquieran una visión global inicial de la realidad agropecuaria nacional.
- Introducir a los estudiantes en el uso del método científico como forma de acceder al conocimiento, fundamentando la importancia de la formación científica en la Agronomía.
- Fomentar la capacidad creativa y el compromiso del estudiante con su propio proceso de aprendizaje.
- Que los estudiantes puedan afirmar su vocación accediendo, en una primera

aproximación, a los roles de los Ingenieros Agrónomos.

- Fomentar en los estudiantes el desarrollo de actitudes tales como: solidaridad, cooperación, compromiso, responsabilidad, respeto, honestidad y honradez profesional. (Programa IRA, 2012)

La propuesta educativa del IRA busca que en las primeras aproximaciones al campo de estudio la mirada sea global sobre los procesos productivos y también integre la comprensión de las problemáticas de las comunidades rurales. (Programa IRA, 2012)

4. “Seminario de Introducción a la Biología II: Investigación aplicada a la gestión ambiental” de Facultad de Ciencias: Este seminario es la contraparte de Salud y Ambiente en Ciencias y como planteamos anteriormente, fue planificado de manera conjunta y a partir de la experiencia de trabajo del EFI.

El objetivo de este seminario es acercar a los estudiantes al desarrollo de una investigación aplicada a la gestión ambiental, desarrollada con los afectados por un problema concreto. De esta forma se busca que los estudiantes se familiaricen con diferentes abordajes metodológicos para desarrollar investigaciones científicas que aporten información para la gestión ambiental (Programa Introducción a la Biología II, 2012, P.1)

El vínculo con el EFI se percibe claramente en el programa y la producción realizada en el primer semestre se vincula a lo que los estudiantes realizarán en el segundo.

Las investigaciones aplicadas a desarrollar en conjunto niños, maestros y estudiantes, serán sobre problemáticas ambientales ya identificadas en el primer semestre por los integrantes del EFI: impactos de las prácticas agrícolas sobre el suelo (erosión) y calidad de agua, y sobre impactos de un basural sobre la calidad del agua, aire y el paisaje. (Programa Introducción a la Biología II, 2012, p.1)

El seminario supone clases teóricas, talleres de discusión y actividades en campo, tanto de planificación, como ejecución. (Programa Introducción a la Biología II, 2012)

De la planificación clase a clase se evidencia la conexión con Salud y Ambiente de Facultad de Medicina. Las clases 1, 3 y 5 se realizarán con Medicina, en aquella Facultad (Higiene). A su vez se encuentran espaciadas cuatro salidas con objetivos concretos para cada una de ellas.

5. “Salud y Ambiente” de Facultad de Medicina: La materia es implementada por el

Departamento de Medicina Preventiva y su objetivo es: “Integrar al estudiante en el desarrollo de una investigación epidemiológica interdisciplinaria, relacionada con un problema relevante de Salud Pública” (Programa Salud y Ambiente, 2012). La misma establece la participación en actividades de investigación y extensión.

En el programa se establece con claridad el vínculo con el EFI, realizando una minuciosa descripción de los participantes del proyecto y se delimita la temática en relación al EFI:

La asignatura electiva estará ligada al desarrollo de un protocolo de investigación epidemiológica descriptiva en relación al impacto de la contaminación ambiental sobre la salud humana, que aporte información relevante para el desarrollo de acciones en torno al Observatorio Socioambiental. (Programa Salud y Ambiente, 2012)

La modalidad de trabajo supone un curso breve con contenidos vinculados a la epidemiología, la incorporación a un equipo de investigación en pequeños grupos y trabajo de campo en la implementación de los observatorios socioambientales.

El programa especifica que la evaluación será continua y se le prestará atención a la participación, el interés, la colaboración y otros elementos actitudinales. Se estipula un informe final escrito y una encuesta para que los estudiantes evalúen el curso y a los docentes. Cumpliendo estos requisitos, sumados a la necesidad de tener 80% de asistencia o más los estudiantes aprueban. En el apartado referido al equipo docente se especifica la participación del equipo del EFI (docentes de Ciencias, SCEAM y las maestras del CAF)

6. “Taller de Suinos” de Facultad de Agronomía: Es una materia de 3er año, donde los estudiantes trabajan sobre un sistema productivo concreto, integrando los diferentes elementos que han visto en la carrera. Así, su objetivo es “Incorporar una metodología de abordaje y análisis de situaciones productivas que permitan aplicar e interrelacionar los conocimientos adquiridos en las materias básicas agronómicas” (Programa Taller de Suinos, 2012, p.2)

En el programa no se evidencia la relación con el EFI. Se dice que se trabajará en predios comerciales con tres rubros de producción vegetal y tres de producción animal. Se hace referencia a la necesidad de la participación activa de los estudiantes a través de trabajo en subgrupos, con jornadas de aula y campo.

La evaluación se realiza a través de pruebas parciales y el desarrollo de los “trabajos

prácticos”. El taller se aprueba con un mínimo del 60% de los puntos de la evaluación y la asistencia al 70% de las actividades o más. Los puntos se distribuyen en dos partes iguales, una vinculada a las evaluaciones grupales y otra a las individuales.

	2011	2012	TOTAL
Servicios y disciplinas participantes	Ciencias: Ciencia y Comunidad	Ciencias: Ciencia y Comunidad, Geografía Rural, Seminario Introducción a la Biología II. Agronomía: IRA, Taller de Suinos Medicina: Salud y Ambiente	2011:1(1) 2012: 3 (6)
Cantidad de estudiantes participantes	Ciencias: 4	Ciencias: Ciencia y Comunidad 5 Geografía Rural 4 Agronomía: IRA 25 Suinos 38 Medicina: 15	2011: 4 2012: 92
Cantidad de docentes	Ciencias: 3	Ciencias: 4 Ciencia y Comunidad 3 Geografía Rural 1 Biología 1 Agronomía: 6 IRA 1 Suinos 5 Medicina: 4 Salud y Ambiente 4	2011: 3 2012: 14

Cuadro 4: “Participación (2011-2012) de servicios, docentes y estudiantes en el EFI Cruz de los Caminos”.

4.1.2 Análisis del caso.

El Espacio de Formación Integral “Cruz de los Caminos” tiene la particularidad de surgir de la articulación de un grupo de docentes de Facultad de Ciencias (Unidad de Extensión y curso Ciencia y Comunidad) y la maestra coordinadora del CAF.

Los promotores no son ajenos a las transformaciones en el campo de la Extensión Universitaria en los últimos años y desarrollan actividades similares de vínculo entre Universidad y Sociedad antes de la creación de los EFI. Sumado a esto, la posterior articulación con docentes de la Unidad de Extensión de Medicina y el SCEAM, estructuran una propuesta que cuenta con un colectivo de trabajo interesado, predispuesto y con experiencia suficiente para la tarea a desarrollar, en tanto formación integral.

El EFI articuló la participación de cursos y/o materias de Ciencias (Geografía Rural, Ciencia y Comunidad e Introducción a la Biología II), Medicina (Salud y Ambiente) y Agronomía (IRA y Taller de Suinos), durante 2012. Las singularidades de las materias (sus estudiantes y docentes), la relación que guardan con los objetivos y la estrategia de intervención del EFI, y la tarea de docente-referente por escuelas, constituyen las particularidades de este análisis de caso.

Centraremos la mirada en los modelos pedagógicos y ordenamos el análisis a través de diferentes aspectos: las relaciones educativas, el rol docente, la relación entre teoría y práctica a partir del campo- tema, la relación entre las disciplinas y las tensiones vinculadas al marco institucional en donde se realiza la experiencia.

La particularidad del EFI está dada por mantener la centralidad de la experiencia en la construcción de observatorios socioambientales con las escuelas rurales. Alejándose -inicialmente- de ser sólo, un espacio de práctica para las materias participantes.

El ordenador está dado por la temática “ambiental”. La experiencia no está exenta de dificultades y contradicciones y las diferentes modalidades de participación dan lugar a una compleja trama que brinda interesantes elementos para el análisis.

“El centro no son las disciplinas sino el observatorio socioambiental y en ese marco se vinculaban las materias. No al revés, algunas cuajaron y otras no. Se definió previamente la centralidad, es el observatorio (...) La idea es planificar por escuela y no por materia, en donde los estudiantes de las diferentes facultades coordinan qué es lo que van a hacer en forma conjunta.” (Entrevista colectiva equipo EFI)

Enseñanza, aprendizaje, formación.

Teniendo en cuenta la propuesta de modelos pedagógicos de Gatti desarrollada en el marco

teórico, que los particulariza y diferencia en tanto estén centrados en la enseñanza, el aprendizaje o en la formación. Analizado el EFI, podemos inferir que se trata de una experiencia centrada en la formación, y en donde también conviven, modelos centrados en la enseñanza (fundamentalmente en los docentes que exclusivamente participan desde los cursos-aula). No siendo estos los preponderantes.

En el epicentro de la vida del EFI existe fuerte preocupación por los modos que adquiere la relación educativa entre los sujetos de la tríada (docentes y estudiantes), que mayoritariamente se relacionan de manera democrática, no autoritaria. Esto se evidencia en los docentes de campo, y en aquellos que articulan actividades de campo con aula, explicaremos esta distinción en el apartado correspondiente al rol docente en el EFI.

“El referente se integra a un grupo y se trabaja muy a la par y el docente se tiene que exigir a desarrollar actividades también donde estás” (Entrevista a D1.3)

“La principal diferencia está en que vos tenés un contacto más directo con el estudiante, en la práctica aula hay una separación clara y el clima es mucho más frío y la relación es mucho más jerárquica. El rol docente en la práctica del EFI me parece que acerca mucho más y es un desafío para las dos partes porque obviamente no se está acostumbrado a ese desarrollo pedagógico, como docente universitario no tenemos esa formación, la vamos haciendo. (Entrevista a D1.7)

El conocimiento o saber se ordena a partir de la experiencia, así los procesos de la extensión universitaria aparecen como potenciadores de la relación docente - estudiante, la guían y la tornan motor de los aprendizajes. En este marco aparece un nuevo actor, que es el medio, que redimensiona la experiencia. Las problemáticas del medio emergen como verdaderas guías y cimientos en donde se asienta la relación docente -estudiante - conocimiento.

Lo antes mencionado se presenta en algunos testimonios que desarrollaremos en el rol docente y en el apartado vinculado a las relaciones educativas, y tienen que ver con el desafío que se les presenta para formar a partir de la experiencia.

“Me estresa mucho más, me genera mucho más gasto estar en el momento pensando cómo introduzco el concepto a partir de la experiencia que está viviendo en ese momento el estudiante.” (Entrevista a D1.4)

Los diferentes elementos del análisis que planteamos a continuación abrevan sobre las características principales del modelo pedagógico desarrollado por el EFI, por lo que la línea argumental anterior se verá enriquecida en las próximas líneas.

Rol docente en el EFI.

Coordinar, articular, no alejarse demasiado de la temática de la intervención. Dinamizar el diálogo entre los estudiantes y entre ellos y las maestras. Preocuparse que las acciones sean planificadas. Integrar estudiantes-maestras-niños-escuela en un grupo. El docente del EFI prioriza en su descripción los elementos vinculados a las formas y el cumplimiento de la tarea, quedan en un segundo plano las referencias temáticas-disciplinares-, de contenido. Cuando estas aparecen, lo hacen redimensionadas por la práctica del EFI, centradas en su campo-tema “lo ambiental”.

En lo que respecta a las tareas docentes que se desarrollan en el EFI o vinculadas a él, podemos identificar diferentes modalidades, presentamos una tipología elaborada a partir de ellas.

Tipología docente:

1. Los que exclusivamente hacen tareas de campo
2. Los que articulan tareas de campo con curso-aula
3. Los que exclusivamente son docentes de curso-aula

Esta situación presupone una arquitectura compleja de múltiples coordinaciones y espacios, así como de diferentes objetivos a cumplir por los docentes. Es, a priori, sobre la segunda tipología donde recae la responsabilidad mayor de integrar funciones y disciplinas. Si observamos el equipo de coordinación del EFI, el mismo está integrado por los tipo 1 y 2, preponderantemente.

Para esta tipología el rol docente se transforma, presenta rupturas y continuidades con la tarea tradicional aúlica. También dificultades y desafíos, motivaciones y frustraciones. Pero, en todo caso, el EFI interpela la tarea docente tradicional y dispara reflexiones múltiples, a la vez que la incorpora en los docentes que exclusivamente se vinculan al EFI desde el aula.

Las certezas y seguridades que brinda el aula, amparada en el plan o esquema de clase se

desvanecen ya sea en el campo, o en la propia instancia de aula que se llena de campo. Tener la capacidad de dialogar con solvencia teórico-práctica sobre los emergentes de la experiencia se presenta como el principal desafío para el docente integral del EFI, o sea el que corresponde a la tipología 2 o incluso aquellos docentes que aceptan el desafío de trabajar sobre estos emergentes en el aula, en la tipología 3.

“Me resulta relativamente fácil dar un montón de clases teóricas. Lleva un gasto de energía, un estrés mucho mayor tener que pensar permanentemente a partir de lo que uno está viendo. Digamos, más allá que creo que nunca tuve prácticas docentes de conferencia y eso, siempre genero diálogos. Uno tiene armado el esquema de contenidos, y lo da y puede hacer algún diálogo o buscar la manera, pero es mucho más fácil eso que esto que estamos intentando” (Entrevista a D1.4)

“Es una actividad, en la que vos tenés que promover que el otro piense, que el otro se desarrolle, que el otro comprenda la realidad de distintas maneras. Estimularlo a que investigue, estimularlo a que piense, eso se mantiene en cualquier lugar, en la calle, en una sala magna, en cualquier lugar, eso es lo mismo, pero después hay diferencias porque vos en un curso normal tenés un esquema más o menos rígido en el que te movés. Tenés un cronograma de clase, preparás la clase uno, después la dos, la tres, la cuatro, una especie de esquema bastante simple, pero en este caso es una actividad docente ligada a la experiencia, entonces me parece que tiene lo rico de poder enfrentar a la realidad. Un día vas a la escuela y se tapó el pozo y el agua de la escuela sale verde o negra o hay diarrea, surgen cosas de la realidad de la vida que son novedosas. Eso hace la diferencia, es más flexible la actividad, también más creativa, es distinta” (Entrevista a D1.1)

En contraposición a la lógica formal simple de transmisión de conocimientos secuenciados y subordinados, la experiencia del EFI se parece más a una “obra abierta”. Abre la hoja del conocimiento a partir de las necesidades del trabajo concreto y no a partir de un conocimiento transmitido canónicamente, que luego será aplicado. Así, asociados virtuosamente a la lógica de la investigación y la extensión, los docentes y estudiantes, pueden convertirse no sólo en actores de un libreto que escribió otro, sino que autores del propio. Claro está que la tarea docente es fundamental en tanto pone en juego el saber acumulado al servicio de la experiencia formativa. De no ser así, se presenta el riesgo de prácticas espontaneístas, sin preocupación por los contenidos, no teniendo como resultado nuevas creaciones, sino que deambularan en torno a un grupo de problemas que no se pueden ordenar ni reelaborar de manera formativa.

Este tipo de experiencias construyen un modo de relación docente - estudiante de proximidad. Una red de relaciones en la intimidad educativa, entre docente -estudiante- conocimiento. Esta construcción no está preestablecida, se elabora en la marcha, sin muchas referencias formativas para los sujetos que participan en la misma.

Estos desafíos están acompañados de algunas dificultades estructurales de la tarea docente, vinculadas a los tiempos y energías necesarias. En el mejor de los casos, cuando la Universidad contrata un docente para “dar clase” le otorga un puñado de horas para planificar. Pero se parte de la concepción de que el docente ya sabe lo que va a enseñar, que estudió previamente. Ahora, si el docente profundiza teóricamente a partir de los emergentes, el rol que se le está exigiendo tiene que ver con un docente que guía sus estudios a partir de la experiencia. Claro que un avezado docente universitario no tendrá mayor problema para vincular lo que ya aprendió con dichos emergentes, pero la realidad marca que la tarea se solventa en grados bajos 1 y 2 y poca carga horaria, prácticamente la misma que el docente destina a estar dentro del aula.

En el EFI los docentes de la tipología 1 y 2 en su mayoría corresponden a grados bajos (1 y 2), existiendo algunos docentes con mayor experiencia (grado 3) en la tipología 3.

Entonces los modos de producción del trabajo docente se ponen en discusión. Los tiempos y las energías necesaria para la tarea docente en el EFI parece alterar la disposición que presenta la tarea aúlica.

“La dedicación horaria que implica una actividad creativa, que necesita del intercambio, de producción, no es una cosa rutinaria que vos repetís una clase”
(Entrevista D1.1)

Los docentes tipo 1 y 2 en su mayoría son docentes jóvenes, relativamente nuevos en la institución, sin responsabilidad central en cursos estructurantes de las carreras, participan de optativas, materias nuevas, en algunos casos creadas a partir del EFI. Afectan poco la estructura de las facultades, pero van encontrando oportunidades precarias para el desarrollo de este nuevo rol docente, aprovechan las grietas, generando nuevas.

Las relaciones educativas en el EFI.

La relación docente - estudiante se altera en el campo. Además de la potencia formativa del medio, elemento que hemos relatado en los primeros párrafos de este análisis, las tareas, la consolidación del grupo de intervención donde docente y estudiantes forman parte de un mismo equipo que tiene que cumplir con determinados objetivos, coloca al docente en un nuevo lugar. Hacer y pensar son tareas importantes tanto para docentes como para estudiantes y parte de las exigencias es desarrollarlas en conjunto.

“El referente se integra a un grupo y se trabaja muy a la par y el docente se tiene que exigir a desarrollar actividades también, porque si no vienen los estudiantes y te dicen que no estás haciendo nada vos, ponete a hacer algo. La actividad ya en ese foco es muy diferente a lo clásico que podemos ver en la Universidad, el grupo de estudiantes exigiendo mucha actividad por parte del docente. ¿Por qué?, porque si el docente no se pone las pilas en esta actividad práctica, salta todo a la vista porque la maestra te lo va a decir, los niños te lo van a decir, y también tus estudiantes te lo van a decir, entonces es como que se conforma realmente un grupo, o un grupo con la escuela y eso, entonces no lo puedes ver en muchos ámbitos clásicos.” (Entrevista a D1.3)

Los estudiantes perciben claramente la diferencia en los roles docentes, incluso dentro de un mismo curso o materia.

“Pero era bien diferente los docentes de Geografía, el rol que tiene Geografía en sus teóricos, que el rol que tiene el coordinador con el EFI en relación a eso, por ejemplo (la encargada del curso) cada vez que le empezamos a hablar de la escuela pero... la teoría acá, cómo, siempre trata de bajarnos a tierra, y D1.3 bueno pero hay que articular esto, lo otro, yo sentí un rol diferente en ese nivel. Nosotros vamos a los teóricos con (la encargada), (la encargada) no va a la escuela, nosotros le contamos lo que hacemos” (Entrevista colectiva Estudiantes)

Retomaremos en el apartado relacionado a la relación entre los dominios de la práctica y los de la teoría, el final del testimonio anterior. No obstante, vale la pena destacar la relación jerárquica entre campo (práctica) y aula (teoría), es la encargada la que no participa de las actividades en la escuela, lo que condice con la tipología antes mencionada.

Pero, no sólo los estudiantes perciben diferencias entre los docentes. Estos también perciben cambios o diferencias en los estudiantes que participan del EFI, en relación al común denominador.

“En qué veo eso. En el retorno que ellos hacen para con los escolares y con las escuela, en los momentos públicos y los he observado cuando están trabajando con los gurises en las clases, como ponen mucho empeño, mucha cosa de sí, y me parece que hay dedicación y al mismo tiempo producción intelectual de lo que están haciendo, que en la facultad se ve poco” (Entrevista a D1.4)

Pero la experiencia del EFI es rica, y los contrastes permanentes, aparecen en los relatos experiencias no tan positivas, casos de caras largas y poco interés en participar, aunque son la excepción. En estos casos los docentes colocan las mayores expectativas de superación en las dinámicas del propio grupo de trabajo y en la capacidad de los estudiantes para motivarse entre sí.

“La dinámica grupal va más allá del aprendizaje curricular, empiezan los lazos internos, las amistades, empezamos a funcionar como equipo y muy bien, en las dinámicas grupales se retroalimenta esta exigencia de trabajar en grupo y salir; pero con cursos grandes, muy masificados, que empezamos a tener más de 25, 30 estudiantes ahí ya se dificulta, primero les cuesta mucho la articulación, les cuesta mucho seguirla, o no les interesa la propuesta en muchos casos, como que no hay un compañero que te agite y te retroalimenta estas ganas de trabajar y bueno, queda como una mera curricularidad” (Entrevista D1.3)

No obstante habría que identificar otros elementos que hacen a la motivación de los estudiantes para participar de estas experiencias. Si lo eligen o le es impuesto, los modos de vinculación de la materia y sus docentes con el EFI. Podemos especular sobre la conexión entre la motivación estudiantil y la real incorporación de su materia o disciplina al EFI, el conocimiento cabal de los objetivos de la intervención y las intencionalidades. Sumado a algunos elementos éticos vinculados a la intervención. Cuando veamos el otro caso estudiado, encontraremos que la masividad o los grupos grandes fueron comprendidos como potenciador de la experiencia y no como límite.

“Me preocupa cómo la reciben a la Universidad en las escuelas, un montón de gurises con caras largas, este es el típico universitario que seguimos replicando que le embola trabajar con la gente. Es lo que a mi me pasaba cuando estaba estudiando, cuando era estudiante, no se, no lo tenemos discutido del todo, ya te digo mi postura la tengo ahí como no muy tomada. ¡Que se la banque!” (Entrevista a D1.2)

Existen otros elementos a tomar en cuenta para una buena participación estudiantil en estas experiencias, la planificación conjunta, el esclarecimiento de los tiempos, dedicación y predisposición de los estudiantes con anterioridad al comienzo de las actividades y el reconocimiento de las tareas realizadas, son algunos de los tópicos que surgen de las entrevistas.

“Por lo menos en nuestra escuela había pila de salidas que no estaban estipuladas dentro de lo que era el curso. Fueron bastantes entonces, consumió bastante más, porque es lo que tiene que asumir porque son actividades complejas, pero al fin y al cabo es bastante denso porque uno tiene también otras materias con las que lidiar” (Entrevista colectiva Estudiantes)

“Tenés los teóricos que son cada dos semanas, dos horas, pero después le sumás las actividades, que al principio fueron cada veinte días y cada vez fueron más espaciadas (...) que te juntabas con el coordinador, que te juntabas con la coordinadora del curso, que te juntabas entre nosotros para hacer algo” (Entrevista colectiva Estudiantes)

“Si me preguntas ¿es exigente?, y sí. A veces como dice ella pesaban las exigencias, claro, llegabas molido y tenías que ponerte a estudiar. Pero bueno en realidad depende de la importancia que se le da, hoy es algo nuevo y capaz que no se le da toda la importancia que se le podría dar, que para mi, yo lo valoré pila y le doy mucha importancia” (Entrevista colectiva Estudiantes)

Para los estudiantes la experiencia supera siempre las horas curriculares, no obstante lo asumen con naturalidad, comprenden que la lógica de la extensión presupone comenzar un vínculo con el otro que es difícil medirlo en tiempo, previamente.

“Ella nos decía, no son obligatorias esas salidas, pero. Vos si estás en un proceso te sientes comprometido con la escuela y con las actividades y no está bueno ir a unas salidas y a otras no. A mi me pasó ahora que dejé de ir a las salidas, y la verdad lo sufrí porque hay un proceso con los niños que también les debe haber pasado a ellos por eso también decidieron continuar (se refiere a los estudiantes de geografía) que está bueno y es muy difícil decir que no a una salida cuando estás comprometido con un proyecto” (Entrevista colectiva Estudiantes)

Resalta la experiencia de Geografía Rural, al constatar el interés de algunos estudiantes que participaron en el EFI, crean un seminario especial para que continúen la experiencia. La

motivación de los estudiantes en la realización de las tareas aparece reiteradas veces como motor del aprendizaje.

Relación teoría – práctica: concepciones y metodologías.

La modalidad en que la relación teoría- práctica se presenta en el EFI está directamente vinculada a la forma en que las materias de las diferentes facultades se vinculan al mismo, no siendo posible identificar una sola forma de relación, sino múltiples. Así la necesidad de trabajar sobre el campo-tema, entendido como la relación entre los dominios de la teoría y los dominios de la práctica, implicó diversas articulaciones y participaciones de cursos y materias.

A los efectos de lograr mayor profundidad en el análisis elaboramos la siguiente tipología. Esta, no tiene el objetivo de identificar cómo se comportaba cada materia en particular, sino de ver cuales son las debilidades y potencialidades de esos comportamiento.

a) Materias donde el campo-tema orienta y adecua los contenidos curriculares

Son materias con predisposición y flexibilidad a estas experiencias, tanto por realizar similares con anterioridad o por tener en su cuerpo docente promotores de las experiencias. El grado e intensidad de adecuación de los contenidos al campo-tema y la transformación de ellos a la luz de la práctica es diverso. En algunas materias hay contenidos universales predefinidos para todos los estudiantes, sea cual fuere la práctica que realizan, y en otros casos se adaptan los mismo a la experiencia, casi en su totalidad. No obstante son materias que existen antes del EFI y de la curricularización de la extensión. Donde el mayor desafío, tanto para los docentes como para los estudiantes es adaptar, adecuar, acompasar la relación entre los dominios de la teoría y los de la práctica, entre los contenidos curriculares y las necesidades del campo-tema del EFI.

“Intentábamos readaptar los contenidos de los cursos al EFI digamos, si daban, análisis del espacio agrario, bueno para nosotros... esto y esto es muy importante para el EFI y entonces les pedimos a los docentes si podían trabajar un poquito más eso” (Entrevista a D1.2)

“Dar tiempo a que los estudiantes lean cosas que tienen que ver con Freire. Porque es más importante para el trabajo en la escuela. Y bueno, acabo de darme cuenta,

ahí cambió de contenidos, pero cambia el contenido que tiene que ver con la actividad, porque en realidad no lo hacemos para el que trabaja con el barrio, con los recicladores del barrio, o los que trabajan en la costa con saneamiento. Lo hacemos con los que trabajan con escuelas. Porque los otros leen otras cosas, que tienen que ver con cuestiones técnicas de lo que están haciendo.” (Entrevista a D1.4)

Es notorio y visible la forma en que se concibe la práctica y la teoría por parte de los docentes en el EFI vinculada a este tipo de materia que se adecua al mismo. Así como existe la preocupación de conectar teoría y práctica también es muy clara la referencia a que en el aula está la teoría y en el campo está la práctica, no concibiendo mayormente el campo como espacio de producción teórica.

“Seguimos con clases expositivas clásicas como cualquier curso universitario. A nivel teórico cada curso tiene su introducción teórica y su programa teórico y conceptual y se trabaja aparte, lo que lo vuelve más cansador todavía para los gurises, porque una semana un tortazo de teórico y conceptual, y la otra semana salir a la cancha, igual bastante articuladas las dos cosas, pero todo un desafío ” (Entrevista a D1.3)

El esfuerzo por relacionar teoría y práctica no sólo incumbe a los docentes, sino que los propios estudiantes que participan en la experiencia lo viven como un desafío. En la misma lógica que el análisis anterior la búsqueda estaba planteada por ver si era posible conectar en la práctica, lo que se veía en la teoría.

“Intentamos relacionar lo práctico nosotros con lo teórico, yo hasta ese momento en realidad no sentía tanta conexión con el teórico y la experiencia. Algunos artículos que presentaron, no todos, decías yo lo vi (...) no había conexión entre lo que dábamos en Geografía Rural con lo que hacíamos en la escuela.” (Entrevista colectiva Estudiantes)

b) Materias donde el campo-tema es ámbito para aplicar los contenidos curriculares

Son materias que tienen una estructura definida con poco margen de acción para acompañar a las necesidades del EFI, a diferencia de la anterior. La participación en el EFI está dada por conocer un tema o realidad que es trabajado en las instancias de aula, así dicha participación podría darse en este espacio o experiencia o en otra. Los dominios de la práctica están subordinados a los dominios de la teoría, siendo la organizadora de la formación la “instancia del conocimiento” (Behares, 2011), propia de la función de

enseñanza.

“Por ejemplo el ciclo IRA de Agronomía es superencorsetado, fueron a una salida y punto y después los estudiantes que hicieron la devolución en el CAF fue como un favor en vacaciones que dijeron bueno me las juego y hago la presentación, divinos se las re jugaron, no es metido dentro de la formación y que saben que empiezan esa materia y saben que tienen una devolución a fin de año, sea la fecha que sea y se tiene que comprometer con eso porque es parte de la devolución a la comunidad” (Entrevista a D1.2)

En esta modalidad la construcción interdisciplinar se torna mucho más difícil, las materias participantes no se vinculan necesariamente al campo-tema del EFI, lo que dificulta el diálogo entre las mismas, pues no existe sobre qué dialogar.

“La propia coordinación entre los docentes y las currículas al ser más cerradas desde otras disciplinas, hace que en esta instancia por lo menos, no se viva un carácter más de interdisciplina, o sea, mis estudiantes hicieron ese trabajo, en ese marco de esa problemática, pero hubo pocas instancias de construir el problema interdisciplinariamente, los estudiantes de Agronomía hicieron lo mismo, y bueno, Flor de Ceibo también” (Entrevista D1.7)

Podemos identificar un subtipo o variante dentro de esta tipología. Nos referimos a las materias que toman al territorio (geográfico) del EFI como lugar de aplicación de los contenidos disciplinares, no guardando relación alguna con el campo-tema.

“La propuesta en el taller es dar las herramientas a los muchachos para que logren aplicar lo que vieron en la situación productiva, entonces pasar de la teoría de lo que leyeron y demás, bueno ahora cómo lo usamos” (Entrevista a D1.9)

“Lo que quiero decir es que no siempre es bueno integrar muchos servicios sobre una misma problemática, en el sentido de que hay currículas y materias que son más afines a determinadas problemáticas que otras, si bien es importante la unión y el desafío, sobre todo de los estudiantes, de poder trabajar juntos, si no se logra eso, y que Suinos en este caso, podemos poner cualquier práctica, pero en este caso, desarrolle su práctica en ese territorio que no tiene mucha relación y mucho contacto con otros servicios, sólo por desarrollar ahí en ese territorio, me parece que no suma al desarrollo del EFI, que va más allá de eso, de sumar, va en el trabajar juntos. Y si a veces los servicios ya tienen su materia ya desarrollada y es poco flexible, es como

una suma de partes, y a veces la suma de partes no hace al todo” (Entrevista a D1.7)

En esta modalidad el EFI es un mediador que permite que ciertas prácticas estudiantiles se desarrollen en el mismo territorio, estas se tornan positivas para los estudiantes pues ven en la vida real cosas que han estudiado “teóricamente”, pero al no tener relación alguna con el campo-tema ni con la lógica de la intervención, aporta poco a los objetivos del EFI.

c) Materias donde el campo-tema es la referencia principal para los contenidos curriculares.

En este caso encontramos materias que se elaboran o reelaboran pensando el campo-tema del EFI, su necesidades y particularidades. Podemos identificar aquí la elaboración de los programas de Salud y Ambiente en Medicina y el seminario de Introducción a la Biología II en Ciencias

“Entonces hicimos una planificación común, un cronograma común, clases comunes, los de Biología van a venir acá, nosotros vamos a ir a Ciencias en algún momento, y si bien son cursos muy cortos pero bueno, por lo menos tienen el intento de integrar esas dos áreas y ver el ambiente de una manera más rica” (Entrevista a D1.1)

“Después Salud y Ambiente, que es la electiva de Medicina, también, el programa se generó con D1.1 y D1.2, que elaboraron un programa. Salud y Ambiente, enfocado también a elaborar indicadores que permitan evaluar la salud ambiental del entorno de las cuatro escuelas rurales y los gurises tengan un marco también ambiental. (Entrevista D1.3)

Cabe mencionar una diferencia significativa, en esta tipología, si la comparamos con el segundo caso. Los objetivos formativos no quedan en segundo plano, fundamentalmente porque las materias se elaboran a partir del EFI, y esta elaboración tiene como resultante contenidos curriculares claros y específicos. Estos se articulan de manera virtuosa a los objetivos de la intervención y no de manera subordinada, como veremos en el siguiente caso.

A esta tipología, para el caso, le corresponde un análisis temporal vinculado al desarrollo del EFI. En un comienzo, se observan materias tipo a y b. En la actualidad las materias que permanecen en el EFI corresponden, fundamentalmente al tipo a y c.

Se observa un doble movimiento en la relación del EFI con las materias participantes y sus contenidos curriculares. En un comienzo, los esfuerzos se centraban en promover la participación diversa de materias y disciplinas. Para en un segundo momento adecuar las materias a las necesidades de campo-tema, y también elaborar o reelaborar otras (Introducción a la Biología de Ciencias y Salud y Ambiente de Medicina).

En las dos etapas las unidades de extensión de Ciencias y Medicina cumplen un rol determinante, dinamizan y van generando las condiciones necesarias para su desarrollo.

Podemos inferir que el equipo que coordina el EFI ha logrado paulatinamente orientar las participaciones de estudiantes y docentes de diferentes materias a las necesidades del mismo, dirigiendo la experiencia a una participación que es orientada por el campo-tema, en donde “la instancia del saber” (Behares, 2011) es la preponderante.

Salvando así, en principio, el difícil balance de formar estudiantes y docentes aportando a una problemática significativa del medio donde se interviene. En algunas experiencias motivadas por la loable intención de que los estudiantes tengan espacios de prácticas “reales”, se producen intervenciones invasivas y extractivas que tornan ineficaz la intervención e impotente el proceso formativo de estudiantes y docentes.

Interdisciplina.

El vínculo entre construcción interdisciplinar y conformación del campo-tema es directo. Cuando la participación de las materias estaba más alejada de “lo ambiental” la construcción interdisciplinar se tornaba más esquivada.

Si bien se visualiza la adaptación de cursos y creación de nuevos para el EFI, acompañar la arquitectura curricular de diferentes materias, disciplinas y facultades al campo-tema mostró dificultades importantes.

“Pedirle el favor a ver si pueden adaptar un poco su materia y eso fue un corsé grande que encontramos en poder generar equipos interdisciplinarios de estudiantes, que era uno de los objetivos del EFI en cada escuela, porque de hecho cada salida la lideraba más un curso para poder negociar eso de decir bueno pero esta salida quedate tranquilo que es más para vos y los otros estudiantes vemos cómo los mechamos con las temáticas” (Entrevistas a D1.2)

La construcción del campo-tema en tanto espacio interdisciplinar es incipiente entre el equipo del EFI, la delimitación de “lo ambiental” y sus problemáticas aparecen como una tarea que no se ha afrontado con la profundidad necesaria para potenciar la participación de las diferentes disciplinas. Esto es atendible, si se toma en cuenta que el EFI está en su primer año de implementación. No obstante, es necesario comprender que las participaciones disciplinares sean acordes a la realidad de EFI, está directamente vinculada a una buena definición del campo-tema.

“No hemos profundizado en varias cosas, primero que todo no hay un acuerdo general del EFI de lo ambiental, no estamos ni todos capacitados, ni todos manejamos los mismo conceptos de lo que es ambiente, a nivel práctico, como que no se ha generado un marco homogéneo dentro del EFI, a unos nos preocupa más, a otros les preocupa menos, a otros no les preocupa” (Entrevista a D1.3)

“Sí, la interdisciplina es bárbara, pero en realidad, en el día a día nunca trabajamos este tema, el uso de agroquímicos ¿qué onda?, ¿qué pensamos desde la Medicina, desde la Biología, desde la Agronomía, qué pensamos?, nunca lo trabajamos. Las prácticas agrícolas, buenas prácticas agrícolas, cuáles creemos que son y yo creo que ahí pueden saltar diferencias o no, no lo se, pero no lo hemos trabajado entonces como que eso noto, que estamos coordinando bien pero cada uno como persona, no disciplinariamente no nos hemos enfrentado a un problema entre nosotros y decir cómo lo abordamos, ta estamos abocados a que los estudiantes funcionen y eso es bastante trabajo” (Entrevista a D1.2)

Los estudiantes valoran la experiencia de trabajar con otras disciplinas positivamente, pero también son agudos críticos de la dificultad de los docentes en direccionar su tarea al campo-tema.

“Tenían el problema del basural, entonces todos veían el problema pero por ejemplo D1.2 se enfocó más en el problema de obesidad de la maestra, como que cada persona según lo que estudia le llaman problemas diferentes y es muy difícil llegar a un punto de decir bueno este es el problema, es para todos y bueno es para todos, y cómo lo atacamos” (Entrevista colectiva Estudiantes)

Algunas de las problemáticas vinculadas a la dificultad de lo interdisciplinar tienen que ver con que estas experiencias se piensan desde las estructuras curriculares existentes, las cuales presentan importantes límites. Desarrollaremos esta línea analítica en el apartado de

tensiones curriculares, vinculado al marco institucional del EFI.

Evaluación de proceso, contenidos y actitudes.

Las formas de evaluar las tareas en el EFI responden a modalidades diferentes, en cada uno de los espacios. Las materias por un lado, los equipos en la escuela por otra y la coordinación del EFI, también aparte.

De los programas de cada materia se evidencian variaciones importantes y la inexistencia de un criterio común, primando el de cada materia por separado, destacamos tres modalidades. Por una parte, en “Ciencia y Comunidad” la evaluación pondera las siguientes actividades: participación y discusión en clase (25%), informe (25%), examen oral (15%), auto-evaluación (5%) y participación en las actividades (30%). Por otra, “Salud y Ambiente” se plantea la evaluación de manera continua y prestándole atención a la participación, el interés, la colaboración y otros elementos actitudinales. Se estipula un informe final escrito y una encuesta para que los estudiantes evalúen el curso y a los docentes. Cumpliendo estos requisitos, sumados a la necesidad de tener 80% de asistencia o más, los estudiantes aprueban. Por último, para “Taller de Suinos” la evaluación se realiza a través de pruebas parciales y trabajos prácticos. El taller se aprueba con un mínimo del 60% de los puntos de la evaluación y la asistencia al 70% de las actividades o más. Los puntos se distribuyen en dos partes iguales, una vinculada a las evaluaciones grupales y otra a las individuales.

Las modalidades son diversas y por más que en algunas de ellas se busca incorporar otros elementos a la evaluación, además de la apropiación de los contenidos, cada estudiante es evaluado por su materia y no por la globalidad del EFI.

Coincidentemente con lo que emerge de los programas de cada materia, los estudiantes fundamentalmente perciben la evaluación de su materia, por más que trabajaron con otros estudiantes en una misma escuela a cada uno se lo evaluó por separado.

“Concretamente a la pregunta de la evaluación, eso sí fue todos bien separados, ahí sí están marcados los caminos bien distintos, cada uno con sus formas independientes de trabajarlo con informes o lo que sea” (Entrevista colectiva Estudiantes)

Los otros niveles de la evaluación, vinculados a la intervención si bien se visualizan no están

predeterminados ni planificados.

“No tenemos nada, un sistema, más allá de las evaluaciones que hacemos por salida y las reuniones de coordinación. Para el evento de cierre del 1º de agosto hicimos una evaluación que nos juntamos e hicimos más o menos como nuestro racconto y esperamos hacer una también a fin de año, pero no hay una evaluación continua, más allá de que en todas las coordinaciones vamos evaluando, no explícitamente ni con un sistema muy formalizado” (Entrevista a D1.2)

En la mayoría de las materias vinculadas, al darse la evaluación del estudiante en ella, lo que se evalúan son contenidos (lógica de la enseñanza). Por otra parte el equipo del EFI, realiza un seguimiento o evaluación que está vinculado con el proceso de intervención (lógica de la extensión) y se relaciona con el cumplimiento de los acuerdos y las diferentes tareas planificadas.

“Los estudiantes son evaluados por sus materias, y no estrictamente por el EFI en sí, o sea el estudiante que participa del EFI de un curso que es por ejemplo Geografía Rural, el docente de Geografía Rural forma parte del EFI, entonces es evaluado por el docente, específicamente por la materia y nosotros lo evaluamos en la medida que cumple, en la medida que asiste, en la medida que participa activamente, pero no tenemos un mecanismo propio del EFI estrictamente de evaluación” (Entrevista a D1.1)

En el caso de Geografía Rural, surge una situación interesante para sopesar los aportes que este tipo de experiencia pueden brindar a los estudiantes en tanto capacidad de internalizar contenidos. De veinte estudiantes que comenzaron Geografía Rural vinculados al EFI, doce participaron de las actividades en las escuelas y diez de los veinte aprobaron el curso. Todos los que aprobaron habían participado de las actividades del EFI en campo.

“Ese parcial sirvió porque los que quedaron fueron realmente los que se comprometieron mucho más, porque en la primera instancia que generamos del EFI estaban los 20, y de esos 20 fueron 12, de los cuales de esos 12, 10 fueron los que aprobaron el parcial, entonces ya te das cuenta cómo realmente se comprometen en el curso, y eso fue así. Los resultados fueron contundentes.” (Entrevista a D1.7)

En otros testimonios docentes también aparecen criterios actitudinales y de proceso, coincidentes con los de algunas materias, expresados en los programas señalados con

anterioridad. Dedicación, inspiración, creatividad, esfuerzo, fueron algunos de los elementos nuevos que aparecen en la evaluación de los estudiantes. Se visualiza una importante preocupación docente para poder articular todos los elementos de la evaluación sin descuidar ninguna de las dimensiones o niveles de las actividades estudiantiles.

“En cada oportunidad se discutía el criterio, bueno, empeño, esfuerzo, creatividad pero casi todos los criterios que discutíamos no tenían que ver con contenidos, tenían que ver con cómo habían desarrollado el trabajo en la actividad, una cosa extraña pero a la vez decíamos bueno, una parte importante de la evaluación tiene que ver con su dedicación a la actividad, como palabra que engloba esas cuestiones de tiempo, de creatividad, de originalidad, de inspiración en el trabajo pero... nada mucho más allá de dedicación, y después intentamos evaluar cómo vincularlo con las clases teóricas, hemos intentado evaluar cómo vincular a través de un informe escrito, a través de un trabajo y a través de un oral, en el cual buscamos generar a ver hasta donde se dio ese diálogo” (Entrevista a D1.4)

Pese a los avances planteados por los docentes en poder sopesar toda la experiencia en la evaluación de los estudiantes, las dificultades para evaluar procesos son notorias, Así como la ausencia del instrumental metodológico necesario para dicha tarea. No obstante se evidencia la preocupación de algunos de los docentes.

“Vos evaluás contenidos, cortaste acá y es fácil, si evaluás procesos es por lo menos en mi poca formación en evaluación, una discusión permanente y entre los tres o cuatro docentes en los últimos años siempre estamos discutiendo eso del límite de cómo medir un proceso y hemos tenido en realidad muchas discusiones que no se cierran o se abren en cada nueva instancia de evaluación, debe haber mucho escrito de evaluación de procesos, creo que no tenemos demasiada formación tampoco en eso, pero claramente hacemos muchos más eso que evaluación de contenidos, de conocimientos” (Entrevista a D1.4)

Relación del EFI con su marco institucional.

Tal como señalamos en nuestro marco analítico, nos interesa conocer cómo estas experiencias impactan en el entramado institucional. Ya sea para conocer como son condicionadas o cuáles es su carácter transformador e instituyente. Para este caso, los límites y posibilidades serán desarrollados en dos apartados, a saber: las tensiones curriculares y el financiamiento.

a- Tensiones curriculares.

Pese a que dentro de nuestra Universidad la flexibilización curricular avanzó en los últimos años, la experiencia del EFI muestra algunas dificultades y tensiones. Los recursos de los créditos y las optativas son insuficientes y ocasionalmente no son funcionales a las necesidades de los EFI. Esto no garantiza, necesariamente, la posibilidad de adecuar currículas a las experiencias y finalmente la buena voluntad docente y estudiantil es la que define las posibilidades de adaptación. Coordinar cursos ya establecidos impone una tarea constante de negociación.

“Lo que veo como una debilidad muy grande, es el tema de coordinación entre cursos ya establecidos. Geografía tenía su curso, que es curricular de la licenciatura y es re difícil coordinar actividades curriculares, porque cada una tiene su temario, cada una tiene sus salidas ya especificadas con sus objetivos, entonces como que estamos todo el tiempo pidiéndole favores para ver si pueden adaptar un poquito su materia para que encaje un poquito mejor en el EFI y lo que hemos visto es que la gente está teniendo muy buena voluntad. Todo el tiempo estás negociando, entre el docente que tiene que lidiar con sus estudiantes y que tienen como el derecho -parece- de exigir, no queremos más salidas o la salida tenía este objetivo pero vos me agregaste este, y yo no quiero hacerlo, entonces todo el tiempo estás negociando y se diferencian mucho los estudiantes que aceptan y los estudiantes que no” (Entrevista a D1.2)

Pese a las dificultades planteadas en el testimonio anterior, la experiencia presenta una potencia formidable en términos de tensar ciertas contradicciones institucionales, sobre todo aquellas que se basan en un criterio arbitrario.

“Me parece que está bueno que estas prácticas sirvan, también, para transformar las currículas y las estructuras de las carreras que las veo muy rígidas. Este proceso tiene que ser dialéctico, en este caso que hubo estudiantes que quieren seguir en el EFI, hay que generar las condiciones internas para que se les pueda acreditar a nivel curricular, y veo que hay muchas disciplinas que si hubiese estudiantes enganchados para seguir, que se las pueda curricularizar es mucho más complicado. Entonces yo creo que el trabajo en campo debe servir también para automirarme y decir esta es una nueva currícula, una nueva materia que se genera, bueno, ¿cómo la integramos? Porque tenemos 32 materias y un plan de 2003 ¿no lo podemos cambiar? Este tipo de actividades deben servir también para desestructurar los planes de estudio, que son muy rígidos en algunos casos.” (Entrevista a D1.7)

Los estudiantes también perciben las dificultades de la adaptación curricular, no obstante se evidencia en sus testimonios un saber hacer que no corre por los caminos de la oficialidad burocratizada, pero que permite subsanar las dificultades. Si bien el breve testimonio subsiguiente no permite la generalización, se torna un analizador más que interesante de las capacidades que los propios estudiantes logran dentro de la institución al conocerla, utilizando este conocimiento para lograr sus objetivos.

“La estructura de la facultad no te permite generar estas cosas, sino que hay que hacer estos tramuyos para que pase” (Entrevista colectiva Estudiantes)

Del mismo modo los estudiantes apuntan hacia otra de las dificultades que presenta la arquitectura institucional de las diferentes facultades, la semestralización de las materias. Esta perjudica las experiencias de los EFI en tanto que la lógica de la intervención, de la extensión, requiere de procesos y esto es percibido con claridad meridiana.

“Y tampoco hacer una actividad así en seis meses tiene mucho sentido porque en realidad no puedes llegar a ver ningún cambio, porque nosotros estuvimos todo el año trabajando para recién a lo último ver cómo los niños podían poner en práctica el Observatorio Ambiental” (Entrevista colectiva Estudiantes)

En el caso de los docentes, las dificultades para adaptar las estructuras institucionales a la experiencia del EFI son vividas con mayor intensidad y dificultad. Los que se vinculan desde las estructuras de la facultad al EFI perciben su trabajo como una tarea solitaria que busca en lugares “amables” posibilidades de desarrollo. Así los docentes y el propio EFI, junto a sus promotores, despliegan una táctica de supervivencia en un ambiente que los acepta siempre y cuando no afecten el sentido que tienen las prácticas instituidas en cada facultad. Los aceptan en tanto ocupen campos marginales.

“Por el lugar que ocupamos en la facultad, en el cual todo el mundo asume, sean matemáticos o bioquímicos asumen este es el pedacito que le dejamos a lo social, nosotros hacemos las cosas serias, o sea que nos dejan hacer cualquier cosa, año a año cambiamos los programas y nadie nos pregunta, no les interesa demasiado. Por lo tanto si damos epistemología o hacemos una actividad comunitaria al resto de la facultad le da lo mismo, hacer un EFI ocupando este lugar era fácil, es fácil y no creo que haya problema en continuarlo (...) Cómo avanzar más en la facultad es un problema, pero es un problema de la facultad y es un problema de cómo concebir extensión y cómo concebir ciencia, se juega entre esos conceptos con esta dificultad

anterior. Yo creo que en gran parte de la facultad ven muy lejano aún concepciones de extensión, no se si decir tradicionales, concepciones de extensión muy laxas, aún las muy laxas, pero lejos, mucho más una concepción de extensión propiamente dicha digamos. No se si decirle lato sensu y estrictu sensu, aún la más abierta posible que sería divulgación o comunicación, casi sin direccionalidad, aún ésa tiene poco espacio y tiene dificultad de entrar, una concepción más moderna digamos al estilo EFI no hay manera de que entre en facultad me parece. Muy pesimista, es muy difícil que entre a facultad ” (Entrevista a D1.4)

“Yo creo que lo que pasa es que se puede llevar adelante porque no hay una interferencia. Nada interfiere para que vos lo lleves adelante, ahora en Medicina que se convierta en algo realmente importante no es muy viable (...) Para la facultad como estructura proponerse otro paso más que implique un espacio así, estamos lejísimo, creo que estamos lejísimo, podemos hacer experiencias puntuales, ir, como quien bueno va para adelante tira una punta y marca un camino pero solitario, es solitario... definitivamente, definitivamente” (Entrevista a D1.1)

También se presentan otro tipo de dificultades cuando se quiere implementar las experiencias de los EFI en cada facultad. En particular, en las que permanece una concepción profesionalizante muy fuerte, donde la mayoría de los docentes tienen baja dedicación y tareas centradas en una de las funciones, la puesta en práctica de estas experiencias tienen mayores dificultades.

“La idea es excelente porque enriquece la formación, porque enriquece la práctica, porque abre campos nuevos, porque hay líneas de investigación nuevas, porque cuando se cruzan las disciplinas siempre se generan cosas nuevas que no son la suma de las partes sino mucho más, siempre tiene toda esa riqueza, pero todo eso es muy teórico, todo eso es en la teoría, cuando vos vas a la realidad a que todo eso se ejecute te encontrás con que la población docente tiene muy poca dedicación, en forma global, muy baja dedicación y prácticamente cumplen el mínimo, cumplen mínimamente con lo curricular que les pide la formación de la carrera. Es raro que vos puedas lograr que un docente haga algo más, ésa es objetivamente la realidad. Entonces yo creo que para desarrollar un EFI correctamente tiene que haber primero un gran compromiso con la idea y después dedicación horaria, tiempo, que es lo que no tenemos” (Entrevista a D1.1)

Las dificultades para adaptar currículas y motivar a los docentes a participar, se contrasta con la capacidad del equipo docente del EFI en crear nuevos espacios curriculares. Dos

materias cortas de Medicina y Ciencias, fueron programadas de manera conjunta, en base a los intereses y necesidades del EFI. Esto, sumado al seminario que dio continuidad a Geografía Rural confirma que si bien existen dificultades en los ámbitos institucionales de la Universidad para estas experiencias, también hay recursos que permiten crear nuevas opciones, aunque las mismas están fuertemente marcadas por la precariedad y la transitoriedad.

“El EFI disparó la generación de muchos espacios, no es que el EFI buscó espacios para integrar, se generó un Seminario de Introducción a la Biología en primer año de facultad, se generó una actividad de Ciencia y Comunidad, se generó un seminario de Geografía que vimos con la cátedra. Entonces ha sido más generador de espacios que integrador de espacios en ese aspecto” (Entrevista a D1.3)

Así, podemos inferir que la experiencia integró curricularmente aquello que era posible y fue creando en una lógica paralela otras opciones, que tienen la marca de la integralidad. Integran funciones, integran disciplinas, integran saberes. En este caso y a modo de epílogo es interesante destacar la experiencia de Medicina y Ciencias en la conformación de las materias Salud y Ambiente e Introducción a la Biología. Si tuviéramos oportunidad de mantener la mirada sobre estas experiencias por un tiempo prudencialmente mayor, o más acorde a los necesarios para las transformaciones institucionales, quizás veríamos una especie de doble movimiento. Por un lado, ¿qué de lo viejo se adapta a estas experiencias? (hoy marginales y precarias) y ¿cuál es el carácter de lo nuevo que se va construyendo?. La lógica de lo instituido y lo instituyente se presenta en tensión, pero definitivamente existe vitalidad instituyente, nuevos campos se abren, las disciplinas se encuentran forzadas por una realidad que comenzaron a auscultar desde la fragmentación.

b- Financiamiento.

Nos preocupa detenernos en las dotaciones presupuestarias que le dan viabilidad a la experiencia del EFI. De los testimonios surgen importantes debilidades que se subsanan por que otros agentes ponen contrapartidas, o por la capacidad del equipo docente de gestionar nuevos recursos. En todo caso los recursos asignados centralmente por la vía del concurso aparecen como insuficiente, aunque los docentes lo viven de diferentes maneras.

“Lo que no me queda muy claro son las horas, si vos las contás no dan para el EFI, como que necesitan sin duda contrapartidas muy grandes si se plantea esos

objetivos, yo leo el proyecto y digo: si se quieren hacer esos objetivos y no tengo contrapartidas de diferentes facultades no podemos con cinco horas de uno, con tres horas de otro. Tenés dos o tres cargos a disposición para un EFI tan grande que son cuatro escuelas más coordinación con un centro de enseñanza, más coordinación con tantos cursos, no dan las horas, o sea realmente no están dando las horas” (Entrevista a D1.2)

“No sé, es muy difícil decirte si la plata da bien o mal, no hemos tenido problemas de plata, vamos a ser claros, sabemos que laburamos un montón de horas extras, ya está, somos todos buenos buscadores de plata en el equipo.” (Entrevista a D1.3)

Las debilidades financieras redundan en otro tipo de dificultades, tales como la imposibilidad de comprometer docentes que no estén “convencidos” de estas experiencias, con el riesgo de que las mismas se circunscriben a un grupo muy pequeño.

“Si yo tengo recursos para financiar un grado dos quince horas y diez horas a la de Medicina y cinco a la de... ¡pa!... nadie agarra, en mi facultad agarran los EFI lo que están convencidos” (Entrevista a D1.4)

Para algunos docentes esta problemática tiene centralidad en tanto impulso de la nueva política de integralidad, en general, y de EFI, en particular. Se sopesan tres elementos importantes, el reconocimiento, el financiamiento y la proyección de largo plazo de la iniciativa. Las debilidades aparecen rápidamente, y son percibidas por los docentes como freno al impulso inicial de la política planteadas en el deber ser de los discursos institucionales.

“Los discursos podrán ser muchos pero los cambios se dan solamente en la distribución de los recursos. En facultad siempre se escuchan voces que tienen que ver con hacer cosas distintas, pero después cuando uno es evaluado es evaluado por las mismas cosas. La evaluación es parte de, y la renovación del cargo o de las horas o de lo que fuera es por algunas acciones en particular entonces en realidad están poniendo la plata ahí en el criterio que están mirando, si no tenés efectos notorios en lo presupuestal. El discurso va a cambiar cuando cambie la autoridad en el lugar y haga otro discurso y que lo único que podes dejar es el cambio presupuestal me parece que puede seguir teniendo efectos, lo otro, está bárbaro, te felicito, muy bien, hablás mucho... y puedo concordar contigo” (Entrevista a D1.4)

Este último testimonio, recabado durante 2012, tiene una actualidad brutal. La Universidad

de la República ha cambiado las autoridades recientemente y el discurso en torno a la integralidad y la curricularización de la extensión cambió. Se torna más interesante, retomarlo en un tiempo prudencial, quizás dos años, para ver si esta premonición portada en el testimonio se confirma o no. O, si el discurso fue capaz de constituir un sentido de hacer docencia, hacer Universidad, más allá de los cambios de autoridad. La escritura final de esta tesis, se realiza precisamente en el momento en el que las nuevas autoridades universitarias, con el nuevo rector como abanderado, ponen en tela de juicio, rebaten las políticas de integralidad y extensión implementadas y que son motivo de este estudio.

Las motivaciones e intencionalidades.

En el apartado de las referencias teóricas decimos que existen cinco tipos de motivaciones subyacentes a las diferentes iniciativas de promoción de la extensión, de acuerdo a las razones y motivos con que en cada caso son fundamentadas por sus promotores. Las mismas tienen que ver con (1) Mejoramiento de la formación profesional de los estudiantes, (2) Retornar a la sociedad parte de lo recibido (3) Atender a la masificación, el medio como aula potencial (4) Potencial formativo de la experiencia en tanto formación humanística y crítica (5) Potencial de la experiencia en tanto transformación social.

Al cruzar aquellos tipos de motivaciones vemos que los testimonios son variados y responden a los diferentes tópicos de la tipología elaborada con anterioridad, exceptuando el punto 3.

Mejoramiento de la formación profesional de los estudiantes.

Para esta modalidad las motivaciones están marcada por la potencia formativa en tanto aporta a la actividad profesional futura. La posibilidad de salir del aula y conectar los conocimientos con realidades concretas a las que el futuro profesional se enfrentará, son las principales referencias de un tipo de motivaciones que fundamentalmente plantean los estudiantes.

“Pensar en cómo cambiar tu lenguaje, acostumbrado a hablar entre científicos, cuando trabajas con niños tenés que bajar eso, es muy bueno porque vos te vas a enfrentar a la comunidad cuando seas profesional” (Entrevista colectiva Estudiantes)

“Lo que le vi de positivo a la actividad, por lo menos lo que me aportó fue el hecho de

poder salir del aula. La carrera está muy estructurada, encerrada en sí misma, entonces es como que una materia así de salidas de campo está bueno. También por el hecho de ver otras realidades y de enfrentarte a los problemas en el lugar y con la gente que lo vive a diario y eso te aporta pila de experiencia” (Entrevista colectiva Estudiantes)

Retornar a la sociedad parte de lo recibido

Aquí se encuentran parte importante de las motivaciones, en esta oportunidad tanto de estudiantes como de docentes. Las mismas se vinculan a la recuperación del valor público de la educación, a la necesidad de responder a los problemas locales y particulares del contexto en donde estudiantes y docentes realizan su tarea.

“Es como abrir un poquito la cabeza a los problemas que hay alrededor tuyo, porque vos vivís en una sociedad, no estás encerrado en la facultad, en el laboratorio pensando en problemas. Había un paper que hablaba de eso, pensando en problemas que no son los que están alrededor tuyo, que por ahí puede que no sean las nanopartículas de no sé qué, pero son mucho más importantes para la gente que está alrededor que te necesita como estudiante de una Universidad Pública. Porque es nuestro caso, lo paga toda la sociedad a nuestra educación, lo mínimo que puedes hacer como profesional es devolver todo eso, y cómo y bueno, abriendo la cabeza y mirando alrededor y qué problemas hay y cómo lo atacamos, yo creo que este tipo de actividad es fundamental para todo eso, para no vivir encerrados en las cuatro paredes del laboratorio” (Entrevista colectiva Estudiantes)

“Yo creo que es imprescindible que los universitarios hagamos esto, conceptualmente creo que los modelos de producción de conocimientos aislados de la realidad en la que estás inserto y la que te sostiene socialmente y hasta económicamente y financieramente están perimidos. En realidad están perimidos desde su origen (...) hay que colaborar socialmente para el colectivo y nuestra colaboración es que somos capaces de crear conocimiento y transmitirlo. Creando conocimiento aislado de la realidad o que a veces uno tenga que objetivarse de alguna manera, para poder objetivarse deba separarse pero no, me parece que la forma es estar cerca de los problemas.” (Entrevista a D1.4)

Potencial formativo de la experiencia en tanto formación humanística y crítica.

Este tipo de motivación es similar a la primera, sólo que no están dadas por el enriquecimiento técnico-teórico específico sino por la formación ético-política, humanista. Está vinculada a la posibilidad de ver las cosas de otro modo, de relacionarse con el otro de una manera diferente, de pensarse como profesionales de otra manera. De romper la autorreferencialidad universitaria, de vivenciar el conocimiento como una herramienta que tiene valor más allá del ritual, más allá de la lógica en que se vinculan los integrantes de sus propio ámbito.

“A mi me cambió salado la cabeza, para mi la Extensión era la teoría, sí está bárbaro pero yo decía, a mi me gusta la genética, ni en pedo lo voy a poder hacer, ya está y cuando vi, y cuando fui a la escuela y vi cómo... dije capaz que sí puedo, ahí me cambió pila. De hecho hablé con la tutora para ir el año que viene a escuelas, es como que te cambia pila” (Entrevista colectiva Estudiantes)

“Se abicha, se va abichando y su mundo pasa por la materia que tengo a corto plazo y todo eso, me parece que está bueno como universitarios ver que Uruguay es un poquito más que esto” (Entrevista colectiva Estudiantes)

“En realidad me llena personalmente mucho más ir a estar con gurises de escuela y liceo o estar en las ferias de clubes, que hacer el paper (...) Me da mucho más estar en contacto con alguien fuera del medio académico que escribir acá, sigo escribiendo y de cuando en cuando me he dado el placer de llegar a cerrar un artículo. Poder hacer cuatro por año puedo, pero hago uno si igual estoy en el sistema” (Entrevista a D1.4)

“Me parece que es un espacio que me hubiera encantado tener en la carrera, que las salidas o el curso, todo lo que vos tenés teórico, o lo que vos tenés teórico- práctico en un curso vos lo puedas estar trabajando en problemáticas de la vida real, y con otros estudiantes de otras carreras me hubiera encantado, realmente. Yo fui de esas que en la carrera estuve buscando eso todo el tiempo y me terminé yendo a ONG y trabajé en ONG y viste esas personas que lo buscan, y trabajé en la comisión para que se formara la Extensión en Facultad de Ciencias entonces claro volver y ver estos espacios me parecen muy interesantes, como un éxito total, pero sé que tienen sus dificultades” (Entrevista a D1.2)

Potencial de la experiencia en tanto transformación social.

Aquí las motivaciones están vinculada a la posibilidad de la transformación de un problema

o temática, sea esta en el contexto en donde se realiza la experiencia o a la interna de la propia Universidad.

“Participo porque yo creo que la herramienta de la transformación interna de la Universidad va en la generación de miles de EFI, y también es un motor de integración y cohesión a nivel de la sociedad que es la generación del conocimiento con la gente, creo que es el camino de transformación. Y además, que desde una disciplina que me apasiona como es la Geografía, poder aportar, creo que es altamente motivante para un docente que ve como esas utopías, en el buen sentido, del cambio que hay que dar; y por eso participo, porque estoy convencido de que por ahí va el camino.” (Entrevista a D1.7)

“Creo que el intercambio con otros compañeros de otras áreas siempre es buenísimo, con otros estudiantes también es enriquecedora de todo punto de vista, y uno siente además que puede de alguna manera poner un grano de arena en la transformación de la realidad. Un grano aunque sea, un pequeño aporte, porque en el Proyecto Observatorio, se han generado cambios significativos, pequeños pero muy significativos. Eso es muy gratificante, muchas veces uno está en la facultad y siente que su acción no tiene una incidencia, es difícil, es una estructura muy grande, y a veces uno siente que se pierde, si bien en la actividad docente vos tenés un compromiso con los estudiantes y ves las transformaciones, pero esto es muy gratificante, cuando vos podés lograr que haya una transformación por tu acción, o por la acción de tu grupo, de tu trabajo, eso es muy gratificante” (Entrevista a D1.1)

Por otra parte, encontramos en los testimonios docentes una explicación a su participación que está dada por el gusto, el placer, la felicidad, que provoca poder desarrollar estas experiencias. No responde a una nueva tipología, en tanto creemos que este placer se vincula a poder cumplir con la intencionalidad que le dan a su práctica, ya sea como devolución, como transformación o como mejoramiento de la tarea docente. O al decir de una docente “es parte de mi, el uno para el otro”

“En el EFI lo que me entusiasmó es pensar en la interdisciplinariedad, en lo que nos podíamos enriquecer, le huyo mucho a la rutina de los trabajos, entonces esto me parecía que nos podía renovar y tener el intercambiar con otros servicios, otras formas de mirar las cosas, eso te enriquece, aparte cuando el docente está entusiasmado las clases salen bárbaras [el curso sale bárbaro], cuando el docente no tiene, se muere, y hay que estar despierto porque son generaciones que pasan y vos sentís que se tienen que ir con algo. En el taller en sí, más que elegir, me asignaron,

no lo hago disconforme, me gusta y no me cuestiono, me parece que es parte de mi, es como uno para el otro” (Entrevista a D1.9)

“Eso se resume en una palabra que tiene que ver con la felicidad, en realidad lo dije con lo del placer pero en realidad me parece que esa es una cuestión ¿en que uno está contento haciendo? Vincularse con otro e interactuar con otro y el otro me parece que es parte de esa felicidad. Hay gente que es feliz teniendo el gran paper o el premio por ser el científico del año y cosas de esas y bueno otros lo tenemos por esto” (Entrevista a D1.4)

“Me divierte un montón, es una experiencia refrescante” (Entrevista a D1.1)

Con estos elementos finalizamos el análisis del caso “Cruz de los Caminos”, los mismos serán retomados en el capítulo vinculado a las conclusiones donde los haremos jugar en relación al otro caso.

4.2 Segundo caso: Espacio de Formación Integral “Hábitat y Territorio”.

4.2.1 Descripción del EFI.

El EFI “Hábitat y Territorio” es una propuesta que ha desarrollado acciones de extensión, investigación y enseñanza, desde una perspectiva interdisciplinaria, en torno a la temática del espacio público en la zona de Villa García. Surgido en 2010, el EFI ha contado con la participación de diferentes servicios universitarios a través de pasantías curriculares de diverso tipo y alcance, en articulación con el Programa Integral Metropolitano (PIM), programa territorial universitario ubicado en dicha zona. En palabras de una de sus coordinadoras, el EFI es concebido como “un ámbito educativo en el que participan cursos de distintos centros, que tienen objetivos y modalidades diversos, articulados en torno a un eje temático -el espacio público- un territorio concreto -Villa García- y un marco conceptual común abierto a reformulaciones” (Del Castillo, 2012, p. 161).

Antecedentes y surgimiento:

El EFI "Hábitat y Territorio" surge como tal en el año 2010, pero sus antecedentes académicos se remontan al año 2008 con el inicio de los Seminarios Inter-áreas “Viviendo al Margen”, desarrollados en el marco del programa "Habitario" de la Unidad Permanente de

Vivienda de la Facultad de Arquitectura.

En el año 2009, Arquitectura en coordinación con el PIM realizó en el marco del mencionado "Seminario Inter-áreas" prácticas de estudiantes en la zona de Villa García (donde luego se desarrolló el EFI), lo que dió surgimiento al proyecto de extensión "Propuestas para la gestión participativa del espacio público en contextos de precariedad urbana y habitacional". Siendo acreditable como asignatura opcional en el currículo de la Facultad de Arquitectura. Fue en el contexto de este trabajo de la Facultad de Arquitectura, y a partir de la articulación con el PIM, que se generaron instancias de coordinación con otros servicios universitarios, lo que dió origen a la propuesta de EFI tal como se puso en marcha desde 2010 en adelante.

Es importante observar que en el surgimiento de la propuesta tiene un rol central la Facultad de Arquitectura, algo que -como veremos- será un elemento importante a considerar para analizar el derrotero ulterior de la propuesta.

En 2010, año de su surgimiento, el EFI estuvo conformado por prácticas curriculares de Facultad de Arquitectura, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias y el Instituto Superior de Educación Física, las cuales concibieron y desarrollaron la propuesta en articulación con el PIM.

En su primer edición de 2010, el EFI se planteó los siguientes objetivos:

- Aportar a la mejora progresiva barrial a través de la generación de procesos de diseño y gestión participativos en torno a propuestas de intervención en el espacio público en distintas escalas, dimensiones y horizontes temporales.
- Desde el punto de vista académico el EFI apunta a desencadenar procesos de enseñanza activa a partir del abordaje interdisciplinario de una problemática compleja de interés social -el espacio público en contextos de precariedad- desplegando procesos de investigación y de aprendizaje significativo, en un espacio de intercambio de conocimientos y capacidades con la comunidad". (Del Castillo, 2012, p. 161-162)

Estos objetivos, en términos generales, han orientado el desarrollo del EFI desde su surgimiento en adelante, y se han articulado con los objetivos específicos de cada curso participante de la experiencia. No obstante, en el año 2011, y luego en 2012, la propuesta tuvo una serie de modificaciones de diverso tipo, que abarcaron desde los servicios participantes hasta las estrategias de abordaje de las problemáticas.

Zona de influencia.

Desde su origen la zona de influencia del EFI ha sido el barrio de Villa García. En el Blog del EFI se caracteriza la zona de referencia como:

Un territorio de interfase urbano-rural, altamente fragmentado, hoy sometido a fuertes dinámicas de cambio y escenario de numerosos intereses en pugna, en el que conviven, con el centro poblado formal de origen rural, 11 asentamientos irregulares con distintos grados de precariedad y consolidación, recientes implantaciones industriales y logísticas promovidas por la fuerte inversión pública en el territorio noreste de Montevideo (colector vial perimetral, aeropuerto internacional, ruta 102) que han impactado fuertemente en las dinámicas económicas, los usos del suelo y también en los imaginarios de la población local". (Fuente: Blog del EFI³)

En 2011, sin perder de vista la visión general del territorio, el EFI profundizó en su trabajo en dos asentamientos de la zona: "Paso Hondo" y "Villa Isabel", y en la Escuela N° 157.

En sus diferentes acciones y abordajes, en ese período el EFI articuló con los siguientes actores: la Escuela N° 157, club de baby fútbol, ABC rural (organización que agrupa productores rurales), SOCAT (Servicio de Orientación, Consulta y Orientación Territorial), policlínicas, y el encuentro de comisiones y vecinos de Villa García y Punta de Rieles (Del Castillo et al, 2012).

En cuanto a las estrategias de abordaje de las temáticas y problemáticas objeto de la intervención, en 2011 el EFI puso en marcha una estrategia que llamó "Abordaje multiescalar". La misma consistió en organizar las acciones en territorio en tres escalas, que sin perder la visión general del territorio y sus dinámicas sociales, económicas, y productivas, profundizara en la investigación y abordaje de objetos más o menos discretos según cada escala. En palabras de los coordinadores del EFI:

La gran cantidad de estudiantes que participaron de la experiencia habilitó un abordaje multiescalar del territorio. Se trabajó simultáneamente en tres escalas: la escala macro, que refiere al territorio de Villa García en su conjunto; la escala meso, que refiere al ámbito barrial y se centra en dos de los asentamientos de la zona (Paso Hondo y Villa Isabel), y la escala micro, que refiere a la vivienda y el hogar. En todas las escalas la estrategia consistió en generar un espacio de diálogo con los actores locales, para entender su perspectiva en relación a los problemas del hábitat y proponer un trabajo conjunto con miras al desarrollo de proyectos colectivos. (Del Castillo et al, 2012, p. 8).

³ <http://efivillagarcia.blogspot.com/> (fecha de consulta: 31 de enero de 2013).

Si bien esta definición estratégica de “abordaje multiescalar” se debió a razones estratégicas vinculadas a la mejor comprensión de la temática, así como al potencial que presentaba la cantidad de estudiantes involucrados. Como se verá más adelante, junto con esas dos razones, coexistieron también otros factores que incidieron en tal definición.

En 2012, como fue dicho, el EFI como tal se replegó de las acciones en territorio, y pasó a una etapa de carácter preponderantemente auto-reflexivo, activando acciones de sistematización del trabajo realizado hasta el momento. En la sistematización participan todos los docentes que participaron en 2011 de la propuesta, tomando como ejes de análisis el trabajo realizado por el EFI en materia de extensión, investigación, y en el plano formativo-pedagógico⁴.

Si bien el EFI como tal pasó a estar ocupado en la sistematización, y ya no articuló acciones en el territorio; han permanecido con sus prácticas curriculares en la zona el ISEF y la Facultad de Psicología. Las razones de este repliegue del EFI como tal, serán también analizadas en el capítulo siguiente.

Características del EFI en el período que comprende la investigación:

A los efectos de la presente investigación, se tomó la experiencia tal como sucedió en el período 2011-2012. Aquí, el EFI tuvo prácticas curriculares de estudiantes en 2011, mientras que en 2012 -si bien mantuvieron prácticas estudiantiles la Facultad de Psicología y el ISEF- el EFI como tal se dedicó a desarrollar un trabajo de sistematización de las diferentes líneas de trabajo desplegadas desde 2010 a la fecha.

A partir de 2011, los objetivos del EFI fueron formulados del siguiente modo:

Objetivos Generales:

- Aportar a la formación de profesionales comprometidos con los problemas de la sociedad, preparados para el abordaje de la complejidad, con herramientas para intervenir creativamente en marcos de incertidumbre, especialmente en contextos vulnerables, de precariedad urbano - habitacional.
- Colaborar en la mejora de las condiciones de habitabilidad de la población y en el fortalecimiento del entramado social en el área de intervención, a través del desarrollo

⁴ Al momento de culminar el trabajo de campo de la tesis, esta sistematización aún no había culminado, por lo que sus resultados no forman parte del material de análisis.

de espacios de interacción entre actores locales y actores universitarios para el desarrollo de proyectos colectivos sostenibles de mejora barrial.

Objetivos particulares:

- Desencadenar procesos de enseñanza activa a partir del abordaje interdisciplinario de una problemática de alta complejidad e interés social -el hábitat en contextos de precariedad-, desplegando procesos de investigación y de aprendizaje significativo, en un espacio de intercambio de conocimientos y capacidades con la comunidad.
- Generar en conjunto con la población, y a partir de la interacción en territorio de las distintas disciplinas intervinientes, conocimientos que puedan significar un aporte al diseño de políticas sociales referidas al hábitat en el ámbito local.
- Profundizar el diagnóstico propositivo desarrollado en el proceso del año 2010.
- Desarrollar en forma participativa propuestas para el mejoramiento del hábitat que se sostengan en procesos de gestión viables que incluyan a los pobladores en todas las etapas, particularmente en las instancias de toma de decisión.
- Promover la apropiación por parte del colectivo barrial, de las propuestas y estrategias definidas, para el desarrollo de la autogestión de procesos y proyectos". (Fuente: Blog del EFI⁵).

Al igual que en 2010, puede apreciarse que la propuesta mantiene en la formulación de sus objetivos las dos dimensiones que coexisten en este tipo de experiencias, según caracterización realizada anteriormente: hay objetivos dirigidos a orientar el proceso de extensión en tanto intervención en torno a una determinada problemática (en este caso, el espacio público y la producción social del hábitat), y al mismo tiempo, se formulan objetivos formativos propios de la experiencia en tanto propuesta educativa curricular dirigida a la formación de estudiantes universitarios.

En lo que hace a la temática general que aborda el proyecto, la misma fue definida del siguiente modo:

“Se propone abordar -de manera integral y compleja- la problemática habitacional en un sector de la periferia montevideana: Villa García (...) Nuestro objeto de estudio, el hábitat, entendido precisamente como un entramado de dimensiones físicas, psíquicas, sociales y culturales, es imposible de comprender y abordar con las herramientas de una disciplina. 'El hábitat como sistema complejo está llamado a constituirse en una macrodisciplina o transdisciplina, tanto por la diversidad de disciplinas implicadas en su estudio, como por la trascendencia que tiene para el ser humano llegar a gestionarlo con conocimiento y sabiduría. El camino hacia esta construcción transdisciplinaria pasa por establecer relaciones de complementariedad entre

⁵ <http://efivillagarcia.blogspot.com/> (fecha de consulta: 31 de enero de 2013).

disciplinas que centran su atención en cada una de las partes en las que es posible descomponer este objeto de conocimiento' (De Manuel Jerez, 2010)". (Del Castillo et al, 2012, p. 4-5).

Materias participantes 2011- 2012:

En 2011, dejaron de participar con propuestas formativas curriculares las facultades de Ciencias (Geografía) y Ciencias Sociales (Departamento de Trabajo Social). Por su parte, se integraron a la experiencia las facultades de Psicología y Humanidades y Ciencias de la Educación (Departamento de Antropología). De este modo, a partir de 2011 el EFI quedó integrado por:

- Facultad de Arquitectura: Seminario Inter-Áreas y el curso opcional acreditable (al igual que en 2010), a lo que se sumó la posibilidad de realización de tesinas.
- Instituto Superior de Educación Física: Curso de 1er año "Juego y Recreación" y de la Unidad de Extensión (al igual que en 2010)
- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: Curso "Técnicas de Investigación en Antropología Social y Cultural" correspondiente al tercer año de la Licenciatura en Ciencias Antropológicas.
- Facultad de Psicología: Servicio "Habitación y Subjetividad" del 4to ciclo de la Licenciatura en Psicología.

A su vez, a través del trabajo de la Facultad de Psicología, tuvo también participación la Escuela Universitaria de Nutrición y Dietética.

El EFI contó con el apoyo presupuestal fruto de la aprobación de dos proyectos presentados por el equipo a fuentes de financiamiento de la Universidad: a) el proyecto "Propuestas de formación integral para el abordaje interdisciplinario de la problemática del hábitat en contextos de precariedad" (financiado por la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad en el marco de su "Llamado a Proyectos de Mejora de la Enseñanza de Grado"); y b) el proyecto "Hábitat y Territorio" (financiado por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad en el marco de su "Convocatoria a

Proyectos de Desarrollo de los Espacios de Formación Integral”)

	2011	2012	Total
Servicios y disciplinas participantes	<p>Arquitectura: Seminario Inter-Área, Curso opcional y tesina.</p> <p>ISEF: Curso 1er año “Juego y Recreación” y Unidad de Extensión</p> <p>Psicología: Servicio “Habitación y Subjetividad” (4to Año de la Licenciatura en Psicología).</p> <p>FHCE: Curso “Técnicas de investigación en Antropología Social y Cultural” (3er Año de Licenciatura en Ciencias Antropológicas).</p> <p>Nutrición: Unidad de Nivel Profesional</p>	<p>Los mismos que en 2011 en acciones de sistematización. ISEF, Psicología y Nutrición continuaron con prácticas en territorio.</p>	<p>2011: 5</p> <p>2012: 3</p>
Cantidad de estudiantes participantes	<p>Arquitectura: 50</p> <p>ISEF: 20</p> <p>Psicología: 10</p> <p>Humanidades: 20</p> <p>Nutrición: 6</p>	<p>ISEF: 70</p> <p>Psicología: 45 (15 de Tercer Ciclo y 30 de 4to)</p> <p>Nutrición:</p>	<p>2011: 106</p> <p>2012: 115</p>
Cantidad de docentes	<p>Arquitectura: 4</p> <p>ISEF: 1</p> <p>Psicología: 2</p> <p>Humanidades: 2</p> <p>Nutrición: 1</p>	<p>ISEF: 2</p> <p>Psicología: 2</p> <p>Nutrición:</p>	<p>2011: 10</p> <p>2012: 4</p>

Cuadro 6: “Participación (2011-2012) de servicios, docentes y estudiantes en el EFI Hábitat y Territorio”⁶

⁶ Se incluyen en este cuadro únicamente a los servicios que mantuvieron prácticas curriculares de estudiantes, aún cuando todos continuaron en las tareas de la sistematización.

4.2.2 Análisis del caso.

El EFI “Hábitat y Territorio” es impulsado por docentes de Facultad de Arquitectura a partir de una pasantía en el marco del Programa Integral Metropolitano. A partir de dicha experiencia se desarrollan dos proyectos, uno financiado por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio y otro por Enseñanza (CSE), y paulatinamente se van sumando otros servicios y disciplinas.

Por propias características (multiplicidad de cursos que mantuvieron por lo general sus espacios curriculares específicos) tanto como por lo realizado en el año 2012 (estrategia de abordaje multiescalar del objeto de estudio e intervención), no es posible considerar al EFI en todo momento como una unidad de análisis homogénea, podemos hablar de muchos espacios de formación integral dentro de un EFI.

Se hace necesario en cambio integrar al análisis del EFI como unidad, también la consideración de las singularidades y heterogeneidades que la propuesta contiene y despliega tanto en lo que hace a estrategias de intervención en torno a su temática-objeto, como en lo que hace a las estrategias educativas que pone en juego.

Ciertamente, esta heterogeneidad dinámica no constituye en sí misma un problema, sino que por el contrario da cuenta de la inmensa riqueza de la propuesta y su potencialidad. No obstante, hubo ocasiones en que, como veremos, esta heterogeneidad dinámica no estuvo suficientemente articulada y devino en iniciativas fragmentarias y paralelas.

Pero por lo pronto, como primer advertencia para comenzar el análisis del caso, vale anotar que coexistieron en el EFI diferentes propuestas educativas, que a su vez tuvieron diferentes características en diferentes momentos. Todas ellas constituyen la experiencia del EFI, e intentar enmarcarlas en juicios globales con pretensión totalizante podría redundar en el sacrificio de sus matices, invisibilizando la complejidad de la propuesta, y empobreciendo en definitiva su comprensión.

Enseñanza, aprendizaje, formación.

Retomando la caracterización planteada en el apartado de las referencias teóricas “los modelos pedagógicos”, en el caso del EFI “Hábitat y Territorio” puede observarse la primacía

de elementos propios de los modelos “centrados en la formación”, articulados con algunas características propias de los modelos “centrados en la enseñanza”, desarrollados a partir del predominio de las lógicas de la extensión y la creación de conocimiento como orientadoras dinámicas del proceso formativo.

En términos generales, los propios documentos del EFI como tal, tanto como los documentos curriculares de los cursos que lo componen, así como los testimonios de varios de los docentes entrevistados, fundamentan la propuesta educativa destacando en la misma elementos propios de los modelos más preocupados por la formación, dando cuenta de una atención dedicada al tipo de vínculo que se establece entre los sujetos del proceso educativo: docentes- estudiantes- comunidad. La preocupación por la relación educativa como elemento importante en los procesos formativos es una característica de los modelos centrados en la formación, que aparece fuertemente en la propuesta del EFI tanto en lo que hace al vínculo docente-estudiantes como al vínculo entre actores universitarios y extra-universitarios, caracterizándolos en ambos casos en términos dialógicos y horizontales (“interacción”, “trabajo conjunto”) e incluyendo la motivación por generar procesos “participativos”.

“Se propone generar un ámbito que posibilite el desarrollo de prácticas integrales, en el cual estudiantes, docentes y actores locales interactúen en un proceso de generación de conocimientos que tengan como fin atender a la superación de problemas reales de una comunidad determinada (...) Estos equipos estudiantiles trabajarán en el reconocimiento de los problemas de habitabilidad del barrio identificados conjuntamente con los vecinos. Se ensayarán estrategias múltiples que promuevan la más amplia participación posible en el debate de los temas abordados...” (Blog del EFI).

"Las propias estrategias para la aproximación al territorio serán objeto de elaboración colectiva, en un ámbito integrado por docentes y estudiantes de las distintas disciplinas intervinientes" (Proyecto presentado ante CSE, 2011, p. 8)

A esto se debe agregar la preocupación por generar transformaciones a nivel de las situaciones y problemáticas sobre las cuales se trabaja, y la generación de espacios y dispositivos de trabajo específicos para reflexionar sobre los diferentes aspectos de la experiencia, incluyendo las afectaciones de los estudiantes.

"Lo metodológico se desarrollará en forma de taller teórico-práctico, donde lo vivencial cumplirá un rol fundamental para los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde cada participante trabajará desde lo individual proyectado a lo colectivo. Permitiendo de esta manera la construcción y re-elaboración desde lo individual a lo colectivo y viceversa. Se tomará como insumos para el trabajo, la bibliografía, lo hecho en el territorio y lo aprehendido" (Programa del curso "Lúdica en la Cultura" de ISEF, p 3)

"Cuando van al barrio tienen esta suerte de ablandamiento, primero vamos todos juntos para tranquilizarnos, si se puede hablar, ta; y después empiezan a ir ellos y ahí llegan las bitácoras. Llegan las bitácoras que socializamos con todos donde ellos cuentan el recorrido que hicieron, lo que experimentaron" (Entrevista a D2.2 y D2.3).

Estos elementos, como fue dicho, se articulan y realizan a partir de la centralidad que en la propuesta adquieren las motivaciones ligadas a la creación de conocimiento desde los procesos de extensión:

"Se espera que en este proceso, estudiantes y docentes puedan ampliar los horizontes de su formación específica y avanzar hacia la construcción de un conocimiento transdisciplinar" (Proyecto presentado ante CSE, 2011, p. 6).

"Se espera que a partir de esta forma de trabajo los estudiantes desarrollen capacidades para abordar problemáticas de elevada complejidad, en prácticas colaborativas que trasciendan la especificidad de su área de conocimiento: que pongan a prueba los conocimientos adquiridos y desarrollen nuevas estrategias para abordar la resolución de problemas reales, construyendo nuevo conocimiento a partir del entrecruzamiento de las distintas miradas disciplinares y los saberes de la población" (Proyecto presentado ante CSE, 2011, p. 10).

A su vez, desde la propuesta se destaca el potencial formativo de los procesos de extensión, generalmente ligado a las posibilidades que la experiencia brinda para integrar la dimensión de la incertidumbre propia del trabajo en "*contextos reales*", lo cual permitiría una mayor apropiación de los conocimientos por parte de los estudiantes, junto a la capacidad de operar en tales contingencias generando respuestas nuevas ante situaciones novedosas y cambiantes:

[se busca] "Enseñar y aprender en contextos reales, en un proceso de investigación

donde la comunidad se transforma en aula, genera un espacio que permite 'educar para la incertidumbre'. Esta es la lógica de la didáctica que se propone, con un fin auténtico de generar un proceso operativo de apropiación del conocimiento por parte del estudiante, donde se exige la teoría al límite, avanzando hasta sus fronteras en relación con la práctica. En este sentido la propuesta apunta a superar un modelo de formación profesional basado en el aprendizaje de un conocimiento codificado para reconocer y resolver ciertos problemas, (modelo que termina alentando la reproducción de prácticas profesionales reconocidas), en favor del desarrollo de capacidades y actitudes orientadas a intervenir en contextos complejos, situaciones imprevistas, reformulando las herramientas adquiridas para adaptarlas a nuevas situaciones y desarrollando nuevos instrumentos para operar en la realidad dinámica” (Blog del EFI)

“Este planteo didáctico apunta a superar un modelo de enseñanza –aprendizaje basado en el reconocimiento y resolución de problemas dados, en favor del desarrollo de capacidades y actitudes para el abordaje de problemas complejos y la actuación en marcos de incertidumbre, desde una óptica multidimensional que trascienda los límites de la formación disciplinar específica” (Proyecto presentado ante la CSE, 2011, p. 1).

En la formulación de la propuesta, sus motivaciones y objetivos, se observa como gran potencial que existe una concepción del campo como espacio de aprendizajes y creación de conocimiento *“forzando la teoría al límite”*, y no como mero ámbito para la puesta en práctica (entrenamiento) de conocimientos pre-determinados en los cursos:

"Esta propuesta, coherentemente con lo explicitado en la fundamentación didáctica, no aplica una metodología rígidamente definida a priori, sino que define pautas y lineamientos de trabajo, habilitando diversos desarrollos posibles. Estos se definirán a partir de las prácticas de campo y en espacios de construcción colectiva con la comunidad" (Proyecto presentado ante CSE, 2011,p. 8).

"Se gestionará en lo posible un local a préstamo o un ómnibus fuera de servicio para instalar en el barrio, para materializar el concepto de “aula en contexto” ya que se entiende que la presencia física sostenida en el territorio, genera lazos de confianza y permite visualizar fenómenos que no son perceptibles a partir de visitas puntuales" (Proyecto presentado ante CSE, 2011,p. 13).

Esta concepción del campo subyacente en la formulación de la propuesta, como se verá, se

ve interpelada en la práctica por diversas lógicas y situaciones emergentes en el proceso de la experiencia, dando cuenta de una diversidad de concepciones en juego. Pero por el momento, interesa destacar aquí que la concepción orientadora del EFI está dada por una perspectiva vinculada a la *“pedagogía de la praxis”* (Gadotti, 1996), donde la práctica (construida en tanto *“campo-tema”* [Spink, 2007]) es el punto de partida de la reflexión teórica y del proceso educativo.

Es importante destacar que las mencionadas características vinculadas a los modelos centrados en la formación, se realizan y concretan a partir de las lógicas y direccionalidades de la extensión y la investigación, que son en esta experiencia las dos organizadoras preponderantes del proceso de la praxis formativa. A su vez, y en este marco, el modelo centrado en la formación se articula en la práctica con elementos más propios de los modelos centrados en la enseñanza, como ser las ocasionales conferencias a cargo de especialistas en determinadas temáticas:

"Entonces hubo un salto cualitativo importante, porque en esas aulas compartidas empezamos a poner desde un vocabulario en común hasta aclarar nociones diferentes que las mismas palabras tienen en las distintas disciplinas, incorporar grandes conferencias de técnicos universitarios de distintas áreas sobre la problemática habitacional en el contexto de precariedad, o en contexto de la periferia metropolitana, sobre la zona de estudio, hicimos unos talleres sobre subjetividad por ejemplo, sobre prácticas integrales, entonces empezar a elaborar como el marco conceptual para ir a territorio en el segundo semestre con algunas herramientas un poco más sólidas, y también trabajamos ahí técnicas de investigación" (Entrevista a D2.4 y D2.6)

"Cuando vienen docentes de otros servicios es cuando ahí los muchachos quedan muy descolocados porque aparecen otros referentes que nunca habían escuchado y que les da otra perspectiva de la realidad social a la cual acercamos" (Entrevista D2.2 y D2.3).

Pero estos elementos propios de los modelos centrados en la enseñanza (conferencias de especialistas), al ser subsidiarios de la centralidad del campo-tema, de las lógicas de la investigación, y de la preponderancia del modelo centrado en la formación, se resignifican, se ponen en juego enriquecidas por el proceso de la praxis, al cual enriquecen desde nuevas miradas. Esto sucede, en términos generales en el caso que analizamos, donde

generalmente los espacios de aula estuvieron, de algún modo, “llenos de campo”, en el sentido de que propiciaron el momento del necesario extrañamiento relativo de la experiencia para poder pensar sobre ella. Estos momentos constituyeron, en palabras de uno de los docentes entrevistados, los más ricos del proceso de aprendizaje:

“Van a tener un período para trabajar en campo donde van a hacer la recolección pero a la vuelta del campo es un hervidero. Ahí viene todo el material, entonces se trabaja sobre la experiencia” (Entrevista a D2.2 y D2.3)

En términos generales, en lo que hace a los modelos pedagógicos subyacentes en la formulación de la propuesta, la experiencia se desarrolla con preponderancia de las características de los modelos centrados en la formación, los cuales se ponen en juego desde las lógicas y direccionalidades de la extensión y la investigación como organizadoras principales del proceso educativo.

Las relaciones educativas en el EFI.

El EFI como dispositivo educativo trastoca un conjunto de elementos constitutivos de la formación universitaria tradicional, desde el entorno hasta las relaciones educativas que se ponen en juego en ellos.

Para comprender mejor este movimiento, vale considerar el caso del arquetipo de la enseñanza universitaria tradicional: la clase magistral. Como observa Sandra Carli (2012), con la reforma de la Universidad Latinoamericana, en la mayoría de las universidades públicas del continente se impuso una de las mayores reivindicaciones del movimiento estudiantil, dada por la asistencia libre a los cursos, ligada a la decisión de los estudiantes de elegir a sus profesores y de algún modo reconocerlos con la concurrencia a sus clases en detrimento de otras. Si bien esto mantiene cierta vigencia en algunos espacios de la experiencia universitaria actual, “en los últimos años los profesores acentuaron las medidas para controlar la asistencia ante la disminución de concurrencia a clases” (Carli, 2012, p. 157).

Sostiene Carli que la clase magistral, como dispositivo por excelencia para el ejercicio de la autoridad-poder docente, con su costado erudito y su componente teatral, ha continuado funcionando ya sin la eficacia de antes, aunque sin ser aún desplazado completamente. Es

más, la relación de los estudiantes con las clases magistrales es ambivalente: además del dato del retiro masivo de los estudiantes de las mismas; los que concurren muestran una oscilación “entre la fascinación y la desacralización” (Carli, 2012, p. 155), vinculado al saber erudito del docente, y a su carisma y calidad expositiva.

Una de las potencialidades que surgen del análisis de estas experiencias es su capacidad de transformar, reconfigurando y resignificando, los espacios de aula, y con ellos la disposición de las relaciones educativas.

Es preciso observar que, el movimiento de retiro de los estudiantes de las clases teóricas que identifica Carli en su investigación, se transforma aquí en participación y compromiso con la tarea, aún cuando la misma es vivida con frecuencia como “más exigente” que la habitual en los demás cursos.

“Para ellos fue muy estimulante, la prueba está que trabajaron muchísimas horas por fuera de lo establecido, por ejemplo, los estudiantes de Antropología que eran de un curso de Técnicas, ellos no podían venir a las clases comunes porque les coincidía con otra materia de la facultad de ellos, pero entonces encontraron espacios en horarios intermedios para hacer reuniones de coordinación o reuniones de evaluación, iban todos los fines de semana todos a campo, a un espacio de trabajo que armaron con los vecinos (Entrevista a D2.4 y D2.6)

“Tomé yo compromisos que no debía tomarme porque yo no tenía por qué en febrero ir a presentarme a defender una tesina cuando yo ya la tenía salvada, pero fui igual porque me pareció importante porque era un trabajo en equipo y aparte se logró una devolución importante al barrio” (Entrevista colectiva Estudiantes).

Es decir que el EFI instituye el espacio educativo sobre nuevas bases, y junto con ello dinamiza también sobre nuevas bases el conjunto del proceso educativo. El componente teatral y arquitectónico de la autoridad docente propio de la clase magistral queda suprimido, y en su lugar aparece la contingencia igualadora de la práctica en territorio. Como apunta uno de los documentos del EFI:

“Esta concepción no sólo interpela a los estudiantes, también a los docentes, quienes están permanentemente poniendo en cuestión sus certezas, evidenciando los límites de su formación, confrontando diferentes enfoques conceptuales y metodológicos, re-inventando junto a los estudiantes y los pobladores las estrategias de abordaje de

las problemáticas consideradas, enriqueciendo a partir de la experiencia, los marcos teóricos iniciales" (Proyecto presentado ante CSE, 2011, p. 7)

Sin embargo, este movimiento de reconfiguración de la relación educativa no constituye un proceso suave ni lineal, sino que por el contrario está poblado de contradicciones, conflictos y ocasionales desencuentros entre expectativas mutuas.

“La diferencia con la escuela era que los docentes nuestros eran también un poco la carta de presentación y participaban de las reuniones pero... claro era como que no estaba bien definido cómo se iba a encarar el tema de repente, en una reunión, entonces no sabíamos si los docentes avanzaban, si nosotros avanzábamos, entonces ahí se empezaban a generar como discrepancias” (Entrevista colectiva Estudiantes).

“Al principio nos encantó la propuesta, estábamos como muy copadas con hacer todo lo relacionado más que nada a las periferias de Montevideo y eso y después hubo un proceso en el medio como que faltaba un poco me parece de organización, o sea como son varias, o sea Arquitectura, Antropología, Psicología y demás, como que nos costaba encontrar desde cada lado, o sea cada uno tiene su perfil y encontrar el cómo acoplarse con el otro y creo que al final el proceso terminó con un buen producto y quedamos todos medios conformes” (Entrevista colectiva Estudiantes).

En este desencuentro pueden incidir diversos factores, entre ellos, no podemos descartar la existencia de modelos docentes (y estudiantiles) internalizados a lo largo de muchos años de experiencia educativa, los cuales producen una representación del *deber ser* del docente como poseedor del saber y del rol del que habla (identificación habla-saber), y su correlato en la representación del estudiante como aquel que ignora y es dispuesto en un rol pasivo.

“Las diferencias que se presentan en lo que es el trabajo en aula y territorio, es el cómo se marcan sí los roles (...) en territorio como que hay un mayor acercamiento, en aula están claramente marcados, y además el estudiante como que también está esperando que el docente dicte la clase” (Entrevista a D2.8)

La experiencia del EFI violenta este equilibrio, lo rompe, y esto genera situaciones y momentos de incertidumbre y confusión, lo que en ocasiones dinamiza diferentes tipos de respuesta docente que oscilan entre el repliegue a la ocupación de un rol de cuidador,

ejerciendo un papel más activo.

"A veces se dieron situaciones de desorden pero por parte de algunos estudiantes y fue muy aislado y que de pronto aparecían un día que no tenían que aparecer porque ya estaba. Entonces, ahí, ta, marcar límites, volver a explicar" (Entrevista a docente D2.1).

"Hubo la necesidad al principio de la intervención (...) de dirigir. Bueno, de acompañar muy de cerca y de, cómo transmitirles con la mayor claridad y definición posible, más allá de la imprecisión o la indefinición de muchas cosas, porque la verdad es que se fue construyendo todo sobre la marcha, habían pocas cosas prediseñadas en términos de intervención, pero bueno, era como una necesidad para nosotras (...) la de transmitir ciertas certezas para que los estudiantes no estuvieran así como precisamente para que no vivieran lo que ya habían vivido en otros EFI que es decir 'esto es una improvisación'. Entonces ahí hubo un rol más de docente que guía" (Entrevista a docente D2.1).

Es interesante observar en este último testimonio la identificación del rol docente con una postura más activa y organizadora, encargada de reducir la incertidumbre y aportar "ciertas certezas", en contraposición con un rol de "guía", que no sería docente.

La supervivencia de algunas lógicas de la enseñanza tradicional en el nuevo marco educativo del EFI no sólo se debe al papel que juegan los modelos internalizados, sino que también existen algunos elementos del propio dispositivo que vehiculizan en algunos casos, o en determinadas ocasiones, dicha *función reproductora*. Así por ejemplo, la disposición general del perfil del docente con mayores responsabilidades en territorio destinado a los docentes jóvenes recientemente egresados, que hacen sus primeras armas en la docencia, y que ejercen un cargo grado 1 (con sus implicaciones materiales y simbólicas); reservando la mayor responsabilidad (generalmente) en el territorio del aula a los docentes de grados superiores y mayor trayectoria, podría ser pensado como un factor de reproducción de la disociación teoría-práctica y la valoración de la primera sobre la segunda, estando el lugar del conocimiento (docente de mayor grado) representado en el aula, y el lugar "de la práctica" a cargo de docentes cuyo rol es significado como de acompañamiento. Esta suerte de división del trabajo docente merece ser relativizada, y a su vez hay que notar que se presenta de modo diferente en cada caso. Pero aquí nos interesa destacarla en tanto posible representación implícita, con sus efectos frecuentemente impensados en la práctica

docente. En todo caso, es interesante notar que, en los casos en que el “campo-tema” (Spink, 2007) logra reorganizar el espacio de aula se favorece la circulación de roles y una más enriquecedora relación entre teoría y práctica.

Las características de la experiencia mencionadas hasta el momento, redundaron en una transformación de las relaciones educativas al seno de la experiencia, con importantes niveles de cercanía y relaciones de colaboración entre los estudiantes y los docentes, sobre todo aquellos que realizaban el trabajo de acompañamiento en campo. En un medio como el universitario en que, por los efectos del incremento de la matrícula estudiantil y el tipo de respuestas que a esto la Universidad ha dado en un contexto de carestía presupuestal, las relaciones educativas han tendido a despersonalizarse y tornarse anónimas (Giorgi, 2005; Carli, 2012), es interesante hacer notar que en estas experiencias, las relaciones educativas están caracterizadas por una relación de cercanía, y son descritas, en general, como de “cooperación” y “horizontalidad”

“Hubo apoyo, tanto a nivel personal como por vía e-mail, siempre estuvieron presentes, e incluso para intermediar entre las instituciones cuando había dificultades para entendernos con los conceptos ” (Entrevista colectiva Estudiantes).

“Si consultábamos a otro docente de otra institución contábamos con la respuesta de ese docente” (Entrevista colectiva Estudiantes).

“Y después bueno, lo que les decía, después en una etapa ya casi final del año era como una cosa muy horizontal, muy de pares, de compartir inquietudes, dificultades, de ir para atrás y para adelante (...) bien en pie de igualdad en el sentido de que acá lo construimos todos, qué hacemos, qué no hacemos, qué nos parece. O sea, que fue un rol de docente que se fue transformando más en compañera” (Entrevista a D2.1)

En el proceso de trabajo el rol se fue transformando en el sentido de una mayor horizontalidad, lo cual llevó a que algunos docentes se interrogaran sobre hasta qué punto la diferenciación entre los roles se tornaba más o menos difusa

“En ese tipo de prácticas los roles capaz que aparecen un poco más difusos que una clase normal, una clase tradicional donde está el docente delante y los estudiantes escuchando más bien, ahí se da una igualdad, pero no se pierden, no hay una

pérdida, o desaparición o suspensión de los roles, para el vecino nosotros seguimos cumpliendo el rol de docentes, nos identifican como los docentes, los estudiantes nos identifican como el docente, y nosotros a ellos también, pero sí, con esta salvedad, creo que hay un mayor acercamientos, por momentos sí, la toma de decisión, el desarrollo mismo de la práctica, ahí como que se iguala, no sé si se iguala, se trabaja a un mismo nivel de participación, pero sí, creo que los roles no desaparecen” (Entrevista a docente D2.8)

En esta eventual “igualación” de roles dada por la práctica, probablemente influyen también otros factores, como ser la edad de los docentes encargados del acompañamiento en campo (muy cercana a la edad de los estudiantes), y el hecho de que en algunos casos se trataba de estudiantes avanzados

“Yo lo que vi mucho es que nuestro docente, en particular, siempre llevaban la batuta, pero estamos aprendiendo como ustedes. Era como que ya han tenido alguna experiencia pero como que recién estaban empezando con esto, entonces a ellos también se los debería de complicar un poco, supongo...” (Entrevista colectiva Estudiantes).

Sin dudas esta variable es una de las que los docentes con este perfil deben incorporar en el proceso de construcción de su rol docente, y en el contrato pedagógico con los estudiantes. Un punto que no fue suficientemente indagado, y que habría que preguntarse, es qué efectos tiene en la relación educativa la representación del docente como “un igual” a quién “también se les debe complicar un poco”.

Sería interesante plantearse un nivel de interrogación similar al anterior, analizando la implicación, y comprendiendo mejor los efectos de estas circunstancias en la relación educativa. Junto con esto, sería importante en estos casos mantener un nivel de reflexión atento a observar hasta qué punto la relación de horizontalidad no corre en ocasiones el riesgo de devenir en mimetización y confusión de roles, redundando en una práctica donde el conocimiento pierde centralidad (queda delegado al espacio de aula y al docente más experiente), el rol propiamente docente queda neutralizado por una función meramente empática, perdiéndose así parte del potencial docente del trabajo en los procesos de intervención. No tenemos elementos para afirmar que tal cosa haya sucedido, en este extremo, en el caso que analizamos, simplemente proponemos este nivel de análisis como nivel pertinente para el trabajo docente en las condiciones reseñadas.

El rol docente en el EFI.

Los aspectos vinculados a las relaciones educativas, los mecanismos de división del trabajo docente, y las características de los modelos pedagógicos en juego, opera también, naturalmente, múltiples cambios en el rol docente en estas experiencias.

Como fue dicho, en la experiencia puede advertirse una división del trabajo docente sobre la base de quienes tienen un rol preponderantemente destinado al trabajo de campo (de lo cual se desprenden una serie de perfiles y tareas), y quienes tienen un rol preponderantemente destinado al trabajo de aula. En esta división del trabajo docente, en ocasiones se vio desdibujada, ya que los docentes encargados del EFI y de sus cursos constitutivos, salvo una excepción, participaron de actividades de campo en diferentes momentos y situaciones. Pero de todos modos, pensamos que es pertinente dar cuenta de la existencia de dos perfiles diferenciados con tareas también diferentes, en divergencia al caso analizado anteriormente no se presenta la tipología de docente exclusivamente de campo, ni exclusivamente de curso-aula (a no ser la excepción planteada con anterioridad). No obstante, en las caracterizaciones de los roles encontraremos algunas similitudes entre las tipologías elaboradas para los casos. Por ejemplo, las tareas docentes de quienes exclusivamente realizan actividades de campo en el primer caso y los que preponderantemente lo hacen en el segundo. En esta oportunidad, decidimos no homologar las tipologías, esto hubiese ayudado a identificar lo común, pero solapaba las diferencias.

"Hubo una clara delimitación entre el rol de (la encargada del curso) y el mío, precisamente porque yo venía por el EFI, más allá de que fui parte del curso, docente del curso, la parte teórica o la parte bien gruesa de bueno, tal texto, tal otro texto, la parte teórica (...) esa la desarrolló (la encargada), y la mía era más la de coordinar el campo y acompañar en campo. Fue como un corte, más allá de que había mucha articulación y mucha coordinación, y los tiempos estaban bien delimitados" (Entrevista a D2.1)

"Ella (la ayudante en campo) se encargaba de comunicarse con las otras facultades y (el encargado del curso) se ocupaba muchísimo del soporte teórico", y (el ayudante del curso) de orientarnos" (Entrevista colectiva Estudiantes).

"Teníamos la docente que era la que impartía los cursos, las clases, y después

estaba (la docente G1), que estaba encargada del EFI, entonces, ella era la que iba al campo siempre, se le delegó todo a ella, fue un vínculo muy estrecho ” (Entrevista colectiva Estudiantes).

"Así que mi rol docente era un poquito en aula. Un poquito en aula de las otras disciplinas para también tomar contacto con los estudiantes de otras disciplinas y para trabajar junto con los docentes en su ámbito disciplinar de formación, en aula en (Facultad), no en todas las clases, tipo, cincuenta por ciento de las clases y mucho en territorio (...) un poquito de aula, un poquito de territorio y en la Mesa de toma de decisiones del equipo. Fue como bastante, había que desdoblarse bastante" (Entrevista D2.1).

Observamos que el rol docente en el EFI fue, en gran medida, un rol docente en construcción. Esto fue así fundamentalmente en el caso de los docentes cuya tarea estuvo destinada a acompañar a los estudiantes en campo. Los docentes encargados de los cursos generalmente realizaron su trabajo docente desde el aula, lo cual -pensamos- ofició de organizador de su rol de acuerdo a determinado marco normativo y curricular predeterminado para el establecimiento del contrato pedagógico sobre bases más claramente visibles para los estudiantes. Los docentes que acompañaron las prácticas en campo, en cambio, tuvieron que construir su rol docente en el proceso mismo de la intervención. La dimensión de la "incertidumbre" que los docentes destacan como característica del trabajo de extensión, pareciera ser también, en ocasiones, una de las características de este proceso de construcción del rol docente.

En estos casos de los docentes con un perfil de trabajo en campo, aparece con frecuencia la mención al docente como "tutor", cuyo rol es "acompañar" a los estudiantes en el proceso de intervención

"Los avances de los trabajos desarrollados por los equipos de estudiantes serán presentados y discutidos en régimen de taller una vez a la semana. Los docentes actuarán como tutores de estos procesos" (Proyecto presentado ante CSE, 2011: 8).

"Se destaca el compromiso del cuerpo docente, las ventajas que tiene el que haya un cargo dedicado al EFI, por la posibilidad de hacer un buen seguimiento del mismo, acompañando los procesos de los estudiantes" (Documento de evaluación estudiantil de uno de los cursos del EFI)

"Entonces, la práctica de los estudiantes, el desarrollo de sus técnicas de investigación, yo, acompañaba, guiaba, apoyaba el desarrollo de esas técnicas que ellos iban a aplicar que precisamente era en contextos de extensión, de vínculo con los saberes de los protagonistas de los barrios donde trabajamos" (Entrevista D2.1).

En algunos casos, en los momentos en que por el proceso de la práctica se dieron situaciones vividas como de incertidumbre o confusión, el rol del docente encargado de curso fue ayudar al docente de acompañamiento en campo a establecer algunos marcos de acción para el desarrollo de la tarea docente en territorio.

"Ella (la encargada del curso) como que siempre me aterriza, es decir, no nos olvidemos de unos objetivos, de búsqueda de conocimiento, un mínimo encuadre teórico, y una sistematización posterior que busque algo" (Entrevista a D2.1)

Pareciera que en ocasiones, la lógica propia del proceso de intervención desdibujaba el rol docente, o el sentido formativo-específico de dicha intervención, haciendo necesario este movimiento de "aterrizaje" hacia lo que parecieran ser los postulados del curso.

Partiendo de la conceptualización de Peter Spink (2007) a propósito del "campo-tema", y sin perder de vista las observaciones formuladas anteriormente respecto de la reconfiguración de las relaciones entre aula y campo en el EFI, podríamos pensar que, mientras que la centralidad del trabajo docente de los ayudantes en campo estaría dada por el "campo-tema", el quehacer de los docentes de mayor grado y referencia en el aula, en una inversión de énfasis, estaría dado por el "tema-campo". Este señalamiento es igual de útil para el primer caso analizado.

Relación teoría y práctica: concepciones y metodologías.

Uno de los niveles de análisis donde el caso presenta mayor riqueza, es el de los modos en que los sujetos conciben la relación entre los dominios de lo teórico y de lo práctico en el proceso del EFI, la gran riqueza de los diseños metodológicos que ponen en juego, y la ductilidad creativa con que los llevan adelante.

"Esta propuesta de trabajo se apoya en los abordajes epistemológicos de la complejidad, y pone en cuestión las lógicas dicotómicas propias del pensamiento positivista que todavía subyacen en muchos de los procesos educativos que se

practican en nuestra Universidad: verdadero-falso, objeto- sujeto, pensamiento-acción saber-hacer, realidad-apariencia, permanencia-cambio. En su lugar se propone una forma de abordaje del conocimiento dinámica y multidimensional, basada en procesos de acción-reflexión, en la que teoría y práctica son dos componentes en permanente retroalimentación, y en la que el sujeto cognoscente se involucra fuertemente con la cosa a conocer. Se busca, a través de este modelo de trabajo, que el estudiante haga una lectura de la práctica como punto de partida para la construcción de la duda epistemológica: se propone la práctica como referencia para la teoría. Se desplegarán procesos de investigación – acción - participante: la aproximación a un territorio aplicando estrategias múltiples definidas en talleres interdisciplinarios, para generar un espacio de intercambio de saberes con su población desde donde comprender sus problemas habitacionales, se toma como punto de partida para desplegar procesos de aprendizaje significativo, de desarrollo de capacidades, y de producción de conocimientos socialmente productivos" (Proyecto presentado ante CSE, 2011, 6-7).

La frase antedicha da cuenta de la amplitud y apertura del enfoque del EFI, así como de la existencia de tres elementos relevantes: a) un marco teórico de referencia para pensar las relaciones entre el conocimiento (lógica de la investigación), los procesos formativos (lógica de la enseñanza), y los procesos de transformación de la realidad (lógica de la extensión); b) una concepción metodológica coherente con dicho marco teórico; y c) una *postura* político-académica y ético-metodológica para emprender el proceso del EFI.

Ahora bien, estos elementos, puestos en juego en los procesos desplegados por el EFI (sus diferentes cursos, asignaturas y servicios participantes, en sus tres escalas), se presentaron llenos de vaivenes, contradicciones, conflictos y tensiones, de diferente tipo.

A continuación, procuraremos analizar aquellos vinculados a los modos de concebir y realizar las relaciones entre teoría y práctica

Para comenzar, puede servir a los efectos analíticos distinguir una tipología mínima de los modos en que, observamos, se concibe la relación con el campo-tema (o relación entre los dominios de la teoría y de la práctica).

A diferencia de la tipología realizada para el primer caso, en donde la modalidad que asume la relación entre teoría y práctica está estrechamente relacionada a la forma en que las diferentes materias/cursos se vinculan al campo-tema del EFI, para este caso hablaremos

de prácticas. Motiva esta decisión el hecho de que este caso integra materias/cursos, proyectos de extensión, investigación y enseñanza.

Encontramos que dentro del EFI existen diferentes modos de concebir esta relación:

- a) Prácticas donde el campo-tema es la referencia principal para los contenidos curriculares.
- b) Prácticas donde el campo-tema orienta y adecua los contenidos curriculares
- c) Prácticas donde el campo-tema es ámbito para aplicar los contenidos curriculares

Esta tipología, como todas las que hemos puesto en juego hasta ahora, es una abstracción con fines analíticos, y por lo general se pueden advertir características combinadas de los tres modos reseñados. No obstante, es posible distinguir estos tres tipos principales, a veces más claramente identificadas según las propuestas de los cursos, aunque generalmente presentes con mayor o menor énfasis en diferentes momentos del EFI en general.

a) Prácticas donde el campo-tema es la referencia principal para los contenidos curriculares.

En estos casos no existen prácticamente contenidos curriculares pre-determinados, o los mismos son muy generales, y se desdibujan con el transcurso del proceso de la praxis de extensión. Aquí el dominio de la práctica es el que define las temáticas que se constituyen a posteriori en contenido de la formación.

Se diferencia del primer caso en estudio, pues en aquella oportunidad a partir del campo-tema se crean materias con contenidos curriculares claros. Quizás el motivo principal es que en este segundo caso y en esta tipología la relación entre campo-tema y contenidos se gesta a partir del proyecto de extensión y no desde las materias establecidas o creadas curricularmente. Los testimonios parecen ser claros en este sentido, y en comparación con el caso anterior, en este la heterogeneidad de prácticas curriculares (proyectos de extensión y enseñanza, además de cursos y materias) implican como resultante, algunas diferencias dentro de la tipología elaborada en relación a los dominios de la teoría y de la práctica.

“En cualquier experiencia de Extensión, importa más el proceso, lo que va pasando

que lo que te pudiste imaginar y a dónde querías llegar, porque en un trabajo de Extensión tenés que estar abierto a ese modelo que la propia realidad te va haciendo, y eso te atraviesa y tenés que estar dispuesto a ese margen de incertidumbre" (Entrevista a D2.4 y D2.6)

"Y enriquecerte de ese otro montón de cosas, porque en sí de conceptos debe estar lleno pero puntualmente no seguimos un cronograma, una bibliografía, es como más no tangible sería la palabra. Nuestro trabajo final, que fue la tesina, ahí de repente sí pudimos con los conceptos, y todo lo que acumulamos durante ese intercambio sí volcarlo a nuestra disciplina, y ahí sí creo que está demostrado para nuestros docentes que si llegamos a lo que ellos" (Grupo de trabajo con estudiantes).

Lo que prima son los requerimientos de la lógica de la extensión, y el trabajo de integración y síntesis de los contenidos queda a veces delegado al trabajo de significación y resignificación de cada estudiante.

Las prácticas contenidas en esta tipología pueden presentar un importante potencial en lo que refiere a la dimensión de la transformación curricular, posibilitando la renovación de contenidos teóricos y perspectivas de abordaje de la temática, siempre al servicio de los requerimientos del proceso de intervención. Suelen ser cursos o materias que se elaboran a partir de las necesidades del campo-tema del EFI

"Al no ser un curso que existía sino que se arma, se viene armando año a año, digamos que el curso se arma en función de un abordaje de los problemas habitacionales, vivienda, espacio público, barrio, en esta zona, o sea que no tiene una estructura curricular previa, ni unos contenidos predeterminados, no es como el curso Historia 2 que yo tengo que dar (...). Nosotros lo armamos para acá, entonces, desde los años anteriores, lo que hacíamos era un seminario donde invitábamos a profesores de Sociología, de Psicología, de Arquitectura, de Urbanismo, a dar temas concretos que tenían que ver con la problemática que nosotros queríamos abarcar" (Entrevista a D2.4 y D2.6).

Esta relación con el campo-tema ocasionalmente puede también tener el efecto de postergar a un segundo plano los objetivos formativos, que quedan subordinados a los objetivos de la intervención y la deriva que esta tiene en el territorio, al punto de desdibujar uno de los sentidos definitorios de la experiencia (la formación de estudiantes). Esto ocasiona, en algunos casos, situaciones de confusión, expresadas generalmente en torno a

las dudas sobre el sentido de los diferentes aportes disciplinares, y junto con ellos, el sentido de la propia participación en la experiencia:

“A mi me pasó eso, como que yo no sabía en realidad a qué estaba yendo, ta más allá de tratar de generar una integración, tratar de generar que el vecino diga lo que les pasa, solucionar problemas” (Entrevista colectiva Estudiantes).

"Muchas veces se diluye lo disciplinar desde un aspecto que no aporta, porque lo más rico es que cada disciplina pueda aportar su expertíz y su mirada a la construcción colectiva, eso es importante" (Entrevista a D2.4 y D2.6)

En torno a estos temas sucedieron algunas controversias entre los cursos participantes del EFI, ya fuera precisamente por esta primacía de la lógica de la extensión.

“El EFI estuvo caracterizado por una suerte de voluntarismo fenomenal, donde los docentes ponían voluntad y les transferían la voluntad a sus estudiantes porque había que tener resultados. Y ahí yo me parece que no, que eso no es aprender”... Entrevistador: “¿Qué tipo de resultados?” Docente: “había que dejar alguna marca. En el barrio tenía que quedar alguna marca del pasaje” (Entrevista a D2.2 y D2.3).

O ya fuera por la amplitud temática que el proceso de investigación e intervención en el campo-tema generó, y que en ocasiones fue vivido como dispersión temática

"Quizás por mi deformación, yo tengo que tener un horizonte temático claro. Y el año pasado para mí no se respetó eso, no se respetó el decir, acá trabajamos sobre la habitabilidad (...) nosotras nos esforzamos mucho de transmitir ciertas certezas, porque no queríamos pasar tanta vergüenza con esto de la cosa holística" (Entrevista a D2.1).

b) Prácticas donde el campo-tema orienta y adecua los contenidos curriculares

Analicemos ahora el segundo tipo de relación entre los dominios de la teoría y de la práctica, que hemos distinguido operantes en el EFI. En este segundo tipo, existe un conjunto de contenidos curriculares explícitos en el curso, pero su puesta en juego está en relación dialéctica con el proceso de la praxis de extensión

“Es como una pasantía teórico-práctica y la parte de contenidos se trabaja en modo de seminarios entonces se da una bibliografía básica y el docente orienta. Yo les doy la lata en algunas cuestiones que pueden aparecer complejas pero después ellos tienen que leer y traer. Les digo: el programa es un cuadro de múltiple entrada. Empezamos por donde ustedes quieran y tienen que, de aquí a fin de año ustedes tienen que preguntar y cuestionar porque a fin de año yo les voy a preguntar y voy a cuestionar y ahora el que tiene que demostrar conocimientos soy yo, ustedes me tienen que poner a mí en cuestión desde la teoría pero tienen que leer. Sí, y una de las partes del informe tiene que ver con la lectura, qué autores leyeron, qué leyeron de esos autores, porque hay una bibliografía básica que es general pero cuando empiezan el trabajo la bibliografía se hace específica. Bueno, y ahí viene también la calidad del docente para poder orientar y disponer de un, a ver, de muchas lecturas para poder decir, porque terminás haciendo diez trabajos diferentes que se evalúan” (Entrevista D2.2 y D2.3)

“Lo que yo postulo es que la teoría sólo da cuenta si explica. Y para saber si explica hay que contrastarla con la realidad. El real es lo que a mí me dice hasta dónde explica una teoría. Por lo tanto la teoría hay que presionarla para ver hasta dónde va, y esto es una cosa que hacemos” (Entrevista D2.2 y D2.3).

“Entonces, esas cuestiones vos podés tener conceptos y conocimientos previos pero tenés un porcentaje enorme de temas que van surgiendo en el intercambio con esa comunidad, y se van moldeando, por eso lo de la flexibilidad, lo de la entrada y salida, lo de la acumulación, porque justamente acá me parece que importa hablar de procesos” (Entrevista a D2.4 y D2.6).

En otras ocasiones, los contenidos teóricos del programa curricular tuvieron el lugar de una referencia, puesta en juego dinámicamente y sin un orden prefijado al servicio de la interrogación y reflexión sobre el proceso de la práctica en el campo-tema.

“Y ahí es un hervidero donde los chiquilines capturan brutalmente la realidad. Pero eso, eso es diálogo entre disciplinas porque hay que tener la perspectiva antropológica, la perspectiva sociológica, la perspectiva educacional, la perspectiva psicológica, y ver cuál, en qué plano te movés cuándo. Porque tenés que correrte de referente porque... ¿Qué quiere decir multireferencia? Cuando yo estoy pensando desde esta perspectiva yo tengo claro que veo esto y no veo esto, pero si yo quiero ver esto me tengo que mover entonces tengo que incluir al otro referente para poder percibir aquello que el referente me deja ver y que mi referente original no me

permite. Eso es diálogo de disciplinas pero el diálogo de disciplinas supone partir de la base pero en la práctica, no en lo dichos. Porque en los dichos somos todos, tenemos todos la interdisciplina, la multidisciplina, el no sé cuánto ¿ta? Y en todos los proyectos aparece escrita la palabrita, pero ¿en la práctica? Cuando yo te interpele, pa... Ahí me ponen un parate” (Entrevista a D2.2 y D2.3)

Este segundo tipo presenta a nuestro juicio una gran riqueza, posibilitando que el campo-tema oriente el proceso de formación, pero evitando que la lógica de la intervención neutralice los objetivos de aprendizaje. En estos casos, los contenidos curriculares, en tanto referencias del dominio de la teoría desde las cuales abordar el campo-tema, logran ser así recurso de pensamiento, tanto como volverse a si mismo objeto de reflexión a la luz del proceso de la praxis. Pensamos que los procesos formativos, cuando suceden en este nivel, posibilitan fecundas articulaciones entre la *“instancia del conocimiento”* y la *“instancia del saber”* (Behares, 2011).

c) Prácticas donde el campo-tema es ámbito para aplicar los contenidos curriculares.

Por último, el tercer tipo de la relación teoría-práctica que hemos distinguido, refiere al campo-tema como ámbito de aplicación de los contenidos curriculares. En estos casos, en que la función de enseñanza subordina a las demás, el dominio de la práctica queda por su parte subordinado al dominio de la teoría.

“El curso en particular tenía una condición que simplificó bastante las cosas, que es que es un curso práctico, es un curso en donde se pretende que el estudiante desarrolle habilidades en las técnicas de investigación, con un previo bagaje teórico, o sea, con materias teóricas, con un par de materias de metodología, bueno, llega la etapa de la aplicación de técnicas de investigación previo al desarrollo del taller de investigación del último año. Así que esta asignatura de un semestre es práctica, con mucha aula. Pero, teoría de la práctica y con una aplicación directa” (Entrevista D2.1).

“Encontramos el espacio para ir a aplicar directamente las técnicas que aprendimos aquí (...) Está muy bueno poder ir al campo mientras te estás formando” (Documento de evaluación estudiantil de uno de los cursos del EFI).

En estos casos, por cierto, el estudiante, además de vivir una enriquecedora experiencia formativa, siente además más claramente la presencia de un encuadre organizador de su

trabajo de campo, y la pertinencia de dicho trabajo de campo respecto a los contenidos curriculares del curso

[el curso respecto a la práctica de campo] “estaba súper conectado porque en (la asignatura) te enseñan técnicas (de la disciplina), como observación de campo, después la entrevista, nosotros terminamos todos haciendo una entrevista a un vecino, que fue una experiencia... para mi increíble... terminé llorando con la vecina, cómo se abren los vecinos en una entrevista cara a cara ” (Entrevista colectiva Estudiantes).

Y por cierto que, además, como evidencia el testimonio anterior, esta experiencia de trabajo de campo genera un conjunto de efectos sumamente enriquecedores para el proceso formativo integral de los estudiantes, siempre que sean objeto de un abordaje docente. Sin desmedro de lo anterior, en esta perspectiva en que la lógica de la enseñanza es la que subordina a la relación con el campo-tema, puede verse neutralizado el potencial transformador de la práctica en tanto proceso de extensión, al punto de desdibujarse el sentido de la práctica de campo en referencia precisamente a los requerimientos del proceso de extensión. A su vez, se corre el riesgo de que, al organizarse la práctica fundamentalmente en torno a la *“instancia del conocimiento”* (Behares, 2011) propia de la función de enseñanza, se pierda también en parte el potencial de interrogación sobre la experiencia en el campo-tema, propio de la lógica de la investigación y la extensión, basada en la *“instancia del saber”* (Behares, 2011). En estos casos, la experiencia ve reducida su potencia transformadora del nivel curricular, ya que la relación entre el currículo y el campo-tema es, principalmente, unilateral: el campo-tema es el ámbito de la puesta en práctica de los contenidos curriculares del curso.

Para terminar este capítulo, vale considerar que los procesos reseñados bajo la tipología de los tres modos de concebir la relación entre los dominios de la teoría y la práctica, están también en parte vinculados a la historia de cada uno de los cursos y proyectos que compone el EFI, y los derroteros y circunstancias de su integración al mismo. Este punto es inmejorablemente analizado en una de las entrevistas realizadas:

[También incidió] “desde qué práctica nosotros nos integramos al espacio de formación integral, si venimos desde una práctica de investigación, si venimos desde una práctica de Extensión, o si venimos desde una práctica enseñanza curricular, eso nos condiciona la manera cómo miramos el problema también, no solamente la

disciplina, porque nosotros integramos, o sea, los estudiantes de Antropología venían de un curso de Técnicas de Investigación en Antropología, que es un curso cuyo objetivo es el aprendizaje y aplicación de técnicas, los profesores de Psicología y los estudiantes de Psicología están en un proyecto de investigación, que es un macro proyecto de investigación que todos los años toma un grupo de estudiantes como pasantes y hacen una práctica en territorio, pero están integrados a un proyecto de investigación, entonces ellos ven la práctica en territorio como, de alguna manera, un insumo para un proyecto de investigación a largo plazo. Nosotros veníamos de la experiencia del año anterior de un proyecto de Extensión, entonces en realidad pesaba de alguna manera, qué es lo que queda en territorio de esta intervención que nosotros hacemos, que lo que nos llevamos como insumo para una investigación. Entonces ahí también hay, a veces, cortocircuitos o cruces, yo creo que son los más difíciles porque no son evidentes, o sea, todos estamos yendo a territorio, todos estamos dejando algo en el lugar, pero al hacerlo desde una perspectiva no explícita, diferente, esas cosas quedan en el fondo y no salen a luz y no son fácilmente previsibles o discutibles” (Entrevista a D2.4 y D2.6).

Interdisciplina.

Relacionado al apartado anterior nos interesa detenernos en la forma en que los sujetos que participan del EFI conciben la relación entre las disciplinas. En ocasiones, esto se expresó articulado con las expectativas y representaciones en torno a la búsqueda de lo específico de cada aporte disciplinario.

“Yo terminé haciendo encuestas cuando mi rol es de futura psicóloga, o mis compañeros de Arquitectura estaban contestando encuestas cuando ellos son futuros arquitectos, me pareció que hacía falta otro actor más, que sería alguien de la Facultad de Ciencias Sociales o alguno que se dedique a estadísticas, que se dedique al tema de las encuestas, cómo tomar la encuesta y además hacer hipótesis, porque si vos vas sola y se te descompensa un vecino, no tenés herramientas como para contenerlo” (Entrevista colectiva Estudiantes).

Se debe destacar que este tipo de situaciones emergentes se dieron casi siempre vinculadas al proceso de trabajo interdisciplinario, a los procesos de búsqueda y construcción de un lugar singular (dentro del trabajo común) desde el cual organizar un aporte específico y evidenciarlo con los estudiantes, en clave de su formación. La emergencia de estos factores en varias ocasiones fue observada por los docentes del EFI,

que pudieron así integrarlos como objeto de reflexión.

“Ese encuentro es el que dispara los temas de las tesinas, ahí se empieza a dar un doble proceso, un proceso que, de alguna manera, se aproxima a procesos de investigación acción, donde entre los vecinos, o los actores y los estudiantes, se van problematizando las cuestiones de habitabilidad, y ese otro proceso que, a partir de ese encuentro, surgen temas que a los estudiantes les merecen profundizar en un estudio de tesina, que es un ejercicio de iniciación a la investigación. Entonces, cuando aparece el primer sondeo de los temas, las propuestas de los grupos de estudiantes de Arquitectura los primeros temas que proponen son del orden de problemas sociológicos sobre problemas de psicología social o de problemas de antropología, y el planteo es 'chiquilines, ¿qué van a hacer ustedes con esto? O sea, está todo bien ampliar las miradas, y poder ver sobre el mismo objeto de estudio toda las dimensiones que están, pero ustedes como arquitectos, o como estudiantes de arquitectura, no pueden hacer un trabajo de investigación que es del orden de otra disciplina, tienen que saber qué pueden aportar a esto desde el lugar en que ustedes están parados, entonces eso es frecuente que pase en el deslumbramiento por el contacto con las temáticas nuevas, o los abordajes desde otro lugar” (Entrevista a D2.4 y D2.6)

"A los estudiantes de Antropología una de las constantes interpelaciones, de las reflexiones propias era que ellos decían que los demás no entendían su rol en el EFI. Era como un trauma, el trauma que padecemos los que ejercitamos la profesión de antropólogo es que no me entienden. El estudiante de Arquitectura, tenía conocimiento en cómo, cuánto hormigón echarle a no sé qué, cómo definir este espacio, los de Educación Física pueden armarte un juego... ¿Los de Antropología qué hacemos? Así, en lo inmediato del vínculo (...) ellos mismos rápidamente como que fueron encontrando el rol y explicándolo y haciéndose su lugar (...) Eso se fue construyendo y se fueron ubicando en su rol, nos fuimos ubicando en nuestro rol, los de Antropología, estuvo bueno" (Entrevista a D2.1).

Aquí radica, seguramente, un nivel de las potencialidades pedagógicas de los procesos de trabajo interdisciplinario en la extensión, siempre que estos problemas sean abordados educativamente. Como señalan Bibbó et al (2010), entre otras cosas “Las disciplinas son fronteras, o bien, preocupación sistemática y organizada por las delimitaciones de frontera” (p. 8). “Dentro” de las disciplinas nos sentimos seguros. La extensión, al posibilitar la interpelación del conocimiento disciplinar por parte de los problemas de la realidad, perturba esta seguridad y esto puede ser también formativo, siempre que sea objeto de un abordaje

docente. A su vez, como observa Alicia Stolkiner (1999) en el plano de la intervención ocurre un corrimiento desde el nivel de lo epistemológico (construcción del objeto de estudio) hacia el nivel de lo profesional (construcción del problema de intervención), y entonces las disciplinas se encarnan en las profesiones. Entran así en juego las relaciones de poder entre las profesiones y los mecanismos de legitimación social de sus discursos y prácticas. De este modo, el trabajo interdisciplinario en la extensión, lejos de ser un proceso suave y armónico, habilita la emergencia de conflictos disciplinarios y profesionales. Este caso no fue la excepción:

”Hay una cuestión de la docencia disciplinar que impide el encuentro interdisciplinario. Ahí es donde yo pienso la multireferencia, porque para poder encontrarse con otro, y esto es teoría pero yo la postulo y así la enseño, para poder encontrarse con otro si yo no tengo lugar en mi cabeza para el otro, no hay posibilidad de encuentro. Entonces en lugar de haber diálogo hay monólogo, muchas veces allí monologamos. Pocas veces dialogamos.(...) La institución opera como obstáculo, esto diría yo, la institución opera como obstáculo. Vos tenés la institución en la cabeza, la tenemos inevitablemente porque la tenemos metida pero si vos no podes pensar que el objeto de estudio es complejo y que tu disciplina da cuenta de una parte y que hay otra disciplina que va a explicar otra parte, si vos no te corrés para aproximarte, te quedás, monologás, no hay diálogo” (Entrevista a D2.2 y D2.3).

[“los estudiantes se comprometieron] en tolerar y aceptar diferencias con otras disciplinas, en cómo encarar las cosas, para eso ellos nos han transmitido y yo también lo fui observando, hubo como una maduración, que yo también la experimenté porque a mí me costó muchísimo también esto de aceptar otras, en el momento, que las papas queman, otras formas de resolver situaciones” (Entrevista a D2.1).

Independientemente de cómo se resolvieron estos problemas en el caso que analizamos, lo que interesa por el momento señalar es que estos conflictos constituyen también una oportunidad pedagógica, ya que su abordaje permite enriquecer los procesos de apropiación de las identidades disciplinares por parte de los estudiantes, redimensionando el lugar de las disciplinas en torno a la referencia de los problemas del campo-tema como organizadores de la reflexión teórica, incorporando la dimensión de la incertidumbre en los procesos de conocimiento, así como una postura de modestia radical ante la constatación de las limitaciones de nuestros saberes.

"El real es lo que a mí me dice hasta dónde explica una teoría. Por lo tanto la teoría hay que presionarla para ver hasta dónde va, y esto es una cosa que hacemos. Cuando vienen docentes de otros servicios es cuando ahí los muchachos quedan muy descolocados porque aparecen otros referentes que nunca habían escuchado y que les da otra perspectiva de la realidad social a la cual acercamos" (Entrevista a D2.2 y D2.3).

"Yo lo disfruté un montón, me pareció muy enriquecedor poder intercambiar con otras miradas, poder apoyar y ser apoyada, aprendí cosas de Arquitectura que no me hubiera imaginado" (Entrevista colectiva Estudiantes).

"La información que uno va absorbiendo de las otras disciplinas por más que vos no lo estudies, después sí o sí cuando vas a proyectar en el territorio, en la realidad esa, es como que tomás esa información y la sostenés en el territorio" (Entrevista colectiva Estudiantes).

"Sorprende la capacidad proyectual y ejecutiva en los estudiantes de Arquitectura y la capacidad de organización de grupos de niños-jóvenes por parte de los estudiantes de Educación Física" (Documento de evaluación estudiantil de uno de los cursos del EFI)

En síntesis, hay diferentes niveles de lo formativo del trabajo interdisciplinario, que en la extensión puede abarcar tanto la reflexión epistemológica (conciencia de los límites del saber disciplinario para conocer problemas cuya complejidad requiere abordajes ínter y transdisciplinarios), como la problematización de las identidades profesionales como construcciones histórico-sociales determinantes de relaciones de saber-poder. Pero para que esto suceda es necesario objetivar el propio proceso interdisciplinario, sus conflictos emergentes, como materia formativa, asumiéndolos como oportunidad pedagógica.

"Eso es diálogo de disciplinas pero el diálogo de disciplinas supone partir de la base pero en la práctica, no en lo dichos. Porque en los dichos tenemos todos la interdisciplina, la multidisciplina. Y en todos los proyectos aparece escrita la palabrita, pero ¿en la práctica? Cuando yo te interpele. Ahí me ponen un parate" (Entrevista a D2.2 y D2.3)

Relación del EFI con su marco institucional.

Desde sus inicios, el EFI se fue desarrollando en una relación ambivalente con su marco institucional. Cuenta con financiamiento de diferentes fuentes universitarias (Comisiones Sectoriales de Extensión y de Enseñanza), y basa su desarrollo en apoyos como los que le brindan otros programas, como el PIM. Por otra parte, el desarrollo de la propuesta de la integralidad violenta las estructuras universitarias, y hace que el EFI en gran medida se tenga que desarrollar en contra de la institución, enfrentándola, o bien buscando estrategias para sortear varias dificultades. Este orden de dificultades abarca diferentes dimensiones, incluyendo el plano de la organización curricular, la evaluación y acreditación de los aprendizajes de los estudiantes, y el financiamiento del EFI.

En esta dimensión de análisis surgen con mayor claridad las tensiones ocasionales entre las lógicas de la extensión en tanto procesos de intervención en el campo-tema, y las lógicas propias de la enseñanza en sus condicionantes formales-curriculares, con sus plazos y requerimientos diferentes

"Tenés un doble juego de objetivos que van, unos hacia dentro y otros hacia afuera. Los objetivos hacia afuera me parecen que tienen que tener una programación, metas, y tiempos, y hacia adentro, tener la flexibilidad para la acumulación permanente, si estamos de acuerdo que esa es una forma de construcción de conocimiento, entonces tenés que tener las estructuras, y los diseños de andamiaje académico que permitan la construcción permanente, la sistematización, y tener cuidado con el tema con la comunidad, que no puede ser ni en tres meses, pero tampoco puede ser que estés tres años trabajando el territorio paseando por allí, entonces ahí tenés que tener objetivos, tenés que tener metas, tiene que ver también lo que decíamos recién de qué es lo que hay del otro lado, para no errarle en esos objetivos y en esas metas" (Entrevista a D2.4 y D2.6).

En lo que hace a la organización curricular de las experiencias, al igual que en el primer caso, surge la valoración de que la estructura semestral de los cursos resulta inadecuada para el desarrollo de los procesos de las características de los EFI

"El hecho de trabajar con unidades académicas previamente formateadas, con sus objetivos y modalidades excesivamente pautados y con ciclos curriculares distintos (unos semestrales y otros anuales, que no coinciden en los tramos de mayor

presencia en territorio), fue un impedimento serio para avanzar en este sentido. También constituyó un obstáculo para ajustar el proyecto a la contingencia y a los tiempos implicados en los procesos de trabajo con los vecinos. Se observó también que los ciclos semestrales no se adecuan al desarrollo de una experiencia formativa integral, no solamente porque la extensión implica procesos a mediano y largo plazo, definidos por los tiempos de la población involucrada, sino también porque la iniciación a la investigación, requiere un tiempo de reflexión y maduración superior a los escasos 4 meses calendario del semestre curricular” (proyecto presentado ante la CSE, 2011).

“Ya largamos con un primer obstáculo, que lo habíamos visto, mejor dicho, se había visto con Nutrición. ¿Por qué con Nutrición? Porque Nutrición trabaja por semestres, nosotros trabajamos anualmente. Entonces, nosotros empezábamos el primer semestre con unos estudiantes que cerraban un trabajo a mitad del año y a mitad del año entraban otros estudiantes que terminaban... Entonces no terminabas de armar un núcleo de aprendizaje que pudiera hacer síntesis. Porque si bien los del primer semestre empezaban todos juntos pero tenían que terminar en junio. Entonces había una urgencia institucional que obligaba a los estudiantes de Nutrición de un modo que no obligaba a los de Psicología. Entonces ahí había una dificultad. Y cuando entraban los del segundo semestre, los de Psicología ya venían con toda una carreteada y éstos se incluían y bueno, ahí más o menos se podía operar. Eso no pasaba cuando los estudiantes se incluían en todo el año, o sea, el mismo tiempo académico” (Entrevista a D2.2 y D2.3).

Ante estas situaciones los equipos buscaron alternativas, acudiendo a una serie de innovaciones curriculares y estrategias que buscaron superar estas dificultades, y lograr tener grupos de estudiantes con una permanencia anual en el proyecto.

"Se concluyó que estas propuestas innovadoras, impulsadas fuertemente desde la Universidad, no encuentran fácilmente un lugar en los planes de estudio vigentes y las estructuras institucionales de los centros. Atendiendo a la superación de algunos de estos aspectos, el equipo responsable de este proyecto, elevó a consideración del Consejo de Facultad de Arquitectura, una propuesta académica que conjuga contenidos y créditos correspondientes a 3 instancias del Plan de Estudios (seminario inter-áreas+curso opcional+tesina), en un nuevo formato de carácter anual. Esta propuesta, apoyada por el Consejo, habilita la conformación de equipos estudiantiles interdisciplinarios que trabajarán a lo largo del 2011" (Proyecto presentado ante la CSE, 2011).

No obstante, luego de un año de esta experiencia, el seminario inter-áreas que posibilitaba un sostén para esta estructura de cursos fue eliminado como tal por parte del Consejo de la Facultad, y junto con él se cayó la posibilidad de contar con los estudiantes anualmente, una caída que arrastró consigo al EFI en su totalidad (o al menos, ocasionó que durante 2013 se dedicaran a tareas de sistematización de la experiencia realizada hasta el momento)

"Eso fue una de las dificultades grandes, la cuestión institucional de cómo armar ese paquete para poder funcionar. Y se nos pinchó mal, porque cuando en noviembre del año pasado yo vuelvo a presentar al Consejo la solicitud para que autorizaran por segunda vez esa experiencia, nos enteramos que la facultad había decidido eliminar el seminario inter-áreas en la forma como se estaba dando, y pasarlo a la órbita de los talleres" (Entrevista a D2.4 y D2.6).

El plano de las dificultades con el marco institucional puede advertirse también en los mecanismos de evaluación de los estudiantes en el EFI. En el primer caso optamos por separar la evaluación del marco institucional, motivados por los testimonios de estudiantes y docentes que le otorgaban importancia a la necesidad de evaluar los diversos elementos de la experiencia. Si bien, en este segundo caso, en algunos momentos se buscaron estrategias o se posibilitaron mecanismos de evaluación más integrales, contemplativos del trabajo realizado por los estudiantes, en general a la hora de evaluar y acreditar el proceso y los aprendizajes de los estudiantes, cada curso utilizó sus mecanismos y plazos. Es decir que a la hora de ser evaluada, la experiencia es cooptada nuevamente por la lógica instituida, vuelve a ser compartimentada y fragmentada bajo el ordenador principal de la materia-disciplina autónoma, y se le pide al estudiante un producto separado, disociado de lo que fue su proceso formativo, de modo similar ocurre en el primer caso.

"No lo pudieron hacer con grupos mixtos, digamos. Exacto, no se pudo hacer. Hubo una instancia sí de devolución pero fue una instancia de devolución que fue de presentación pero no hubo discusión (...) Hubo un tema institucional que obligó a que los estudiantes de Psicología presentaran antes que los estudiantes de Arquitectura. Entonces la presentación que hacían en Psicología era como un borrador porque otra vez, los tiempos institucionales joden, joden, entorpecen, entonces quedó como un borrador" (Entrevista D2.2 y D2.3)

"En Psicología era evaluado en diciembre por un tema burocrático de bedelía que

debe recibir las notas a determinada época del año por un tema del conteo y después volver a inscribir. Te evalúan en diciembre a una institución y el mismo trabajo es evaluado en febrero en otra institución” (Entrevista colectiva Estudiantes).

En algunos casos esto tuvo excepciones, pero estuvieron ligadas a esfuerzos individuales de algunos estudiantes, y fueron los casos minoritarios.

"En el marco del curso de Técnicas, la monografía final era individual y era de cada estudiante de Técnicas (...) Intentamos promover que estudiantes de Antropología se inscribieran en el curso de Arquitectura. Eso sucedió con dos estudiantes que después una abandonó. O sea que terminó yendo una estudiante de Técnicas, además cursó como optativa la materia de Arquitectura. Entonces, ahí se dieron monografías finales interdisciplinarias (...) Con Educación Física no se dio y con Psicología sí se dieron monografías conjuntas finales de Arquitectura y Psicología" (Entrevista a D2.1)

Otra dificultad relacionada con el marco institucional está dada con el financiamiento del EFI, tanto en lo que hace al monto de los financiamientos, como en lo que refiere a la estructura del sostén presupuestal, dado por el financiamiento de proyectos concursables a término.

“Estamos vinculando seis fuentes de financiamiento para poder funcionar” (Entrevista a D2.4 y D2.6).

Esto genera una dinámica de inestabilidad, donde además de las múltiples preocupaciones propias de los procesos del EFI, existe la preocupación permanente por encontrar nuevos fondos para sostener la experiencia, generando constante duda sobre hasta qué punto comprometer acciones en territorio, cuando no está clara la posibilidad de sostenerlas.

"Está bien el concepto de generar y de obtener insumos para la investigación, para el aprendizaje, macanudo, pero hay un vínculo de esa institución, como lo hay en este caso que están planteando ANEP, la Universidad sin duda, que no puede ser abordado en forma liviana. De ahí nosotros tuvimos y tenemos problemas, porque qué pasa, es un tema que debería diseñarse con la continuidad suficiente de un equipo docente que sea capaz de sostenerlo en el tiempo, que tiene que estar respaldado por una política concreta, por su presupuesto, etcétera. y a su vez, tener la suficiente flexibilidad como para permitir la entrada y salida tanto de estudiantes como de docentes (...) entonces cómo el que piensa y diseña políticas y a su vez

después le pone presupuesto, tiene que pensar en la sostenibilidad en el tiempo de formatos que no pueden levantarse y bajar en dos años (...) O sea, vos no puedes movilizar 100 estudiantes en territorio con un grado 1 por centro, cinco grados 1, o cuatro grados 1, 10 horas, es impensable, es ridículo. O sea, el EFI funciona, y me parece que puede llegar a funcionar muy bien si hay una cátedra, un curso, un taller, algo que forma parte de la estructura, que decide modificar, sustancialmente, sus prácticas. Y entonces hacer la experiencia de formación integral, una manera, y si además encuentra la posibilidad de coordinar con otra facultad que tenga otro curso que esté financiado por la estructura, y que además coincida en territorio, y en temática, son muchas coincidencias" (Entrevista a D2.4 y D2.6).

"Creo que los EFI necesitan un poco más de estructura, de fuerza, de compromiso no sólo de los protagonistas de los EFI sino bueno, yendo al grano, de recursos, recursos no sólo económicos, bueno, sí al final todo se traduce en recursos económicos porque si no queremos que todos esos tengan grados uno, necesitamos más grados dos, más grados tres; mayor dedicación horaria; mayores reconocimientos; mayores oportunidades de que no recaiga tanto sobre la voluntad de los docentes y de los estudiantes " (Entrevista a D2.1)

Estas condiciones institucionales y materiales de existencia, generan que en ocasiones el EFI se sostenga en base a dinámicas voluntaristas, que en tanto tales, más temprano que tarde, terminan por frustrar a los equipos que las sostienen, agotándolos, y comprometiendo la continuidad de la experiencia.

"El nivel de dedicación que esto implicó para nosotros, para algunos más que para otros obviamente, en función de las responsabilidades o dedicaciones, no es sostenible a largo plazo (...) Si no se cambian algunas condiciones" (Entrevista a D2.4 y D2.6)

"Nosotros partimos de la apertura total (...) y además como estamos trabajando con Psicología, con Antropología, con no sé qué, tantas escalas, tantos temas, tantas... eso después tenés que ir manejando ese organismo que cobra vida propia llega un momento que te pasa el agua" (Entrevista a D2.4 y D2.6).

"Capaz que nuestro EFI también tuvo una ambición demasiado elevada para sus posibilidades, pero eso es algo que también, para mí forma parte de la precariedad general de todo esto" (Entrevista D2.1).

“Y que uno en el afán de decir, bueno, ta, voy contra todo, vamos, este año le meto, nos esforzamos, no sé qué, movemos las estructuras, les damos pa´ adelante, y bueno, después E: Las estructuras son más fuertes. D2.1: Sí, bueno, sí” (Entrevista a D2.1)

Ante estas situaciones, los equipos con frecuencia buscaron respuestas de tipo organizativo, procurando generar nuevos modos de coordinación docente y gestión del EFI. Ciertamente pensamos que la propuesta de la integralidad, requiere también de nuevos modelos de gestión de prácticas que desbordan a las estructuras universitarias instituidas. Ahora bien, hay un plano del problema, su tensión fundamental, que no puede ser resuelta desde el punto de vista de la gestión. Si las propuestas no cuentan con el adecuado sostén presupuestal, y con las adecuadas condiciones del mismo, serán sostenidas por un breve lapso en una dinámica más o menos voluntarista, antes de desaparecer como tales, o ser recoptadas por las lógicas instituidas al punto de volverse irreconocibles.

En gran medida en la resolución de este aspecto pasan las posibilidades de que los EFI logren efectivamente transformar la formación universitaria, también en el nivel de su organización curricular, para no quedar reducidas a experiencias marginales. Para esto, además de los aspectos presupuestales mencionados, se debe pensar en la inclusión de los EFI en el marco de una estrategia de transformación general, que incluya una relación más racional entre programas y proyectos, una mayor vinculación de los servicios universitarios con con los Programas Integrales, y una transformación de las estructuras académicas en su conjunto.

Motivaciones de la participación en el EFI.

De las cinco motivaciones subyacentes en las diferentes perspectivas de promoción de la extensión desarrolladas en el marco teórico, en el caso del EFI que analizamos encontramos, fundamentalmente en los estudiantes, motivaciones vinculadas a concretar un retorno social del quehacer universitario, generalmente en base a la idea de “devolución”.

"Estaría bueno que el acento entre los estudiantes esté en poder devolverle algo al barrio y no en que estoy cursando una materia para salvar y tener una nota en un trabajo (...) Es que justamente por eso nosotros queríamos dejar algo, que fueron los carteles ponele, que ta, que era como decíamos, algo tenemos que hacer para que

no en nada" (Entrevista colectiva Estudiantes).

"Resaltan como permanente la preocupación por 'no usar a la gente para salvar el curso', actuar con compromiso en el territorio, intentando siempre dejar algo" (Documento de evaluación estudiantil del EFI).

A su vez, también aparece la idea de "compromiso" con la sociedad, cuya significación podría asociarse tanto al segundo grupo nombrado anteriormente, como al grupo cinco de motivaciones, vinculada a la tradición de la extensión militante.

"Ser parte de un compromiso de la Universidad con la sociedad, lograr una inserción profesional en eso y acompañar la formación de profesionales en un desafío nada menor como es, bueno, que la Universidad se ponga al servicio o en diálogo, en pie de igualdad, o lo más en pie de igualdad posible con un colectivo o con un conjunto de colectivos" (Entrevista a D2.1)

En ocasiones con mención específica a la opción política sobre con quién trabajar desde la extensión.

"¿y porqué en Villa García y no en Carrasco o en Pocitos o en Malvín? Porque también eso hace una definición política de decir bueno, hay determinados sectores de la sociedad que, como lo dice Arocena y aparece en muchos textos, los sectores más postergados de la sociedad, bueno, ver cómo puede aportar a intentar cambiar determinadas realidades de exclusión, teniendo claro que uno no es el que va a cambiar nada ni a transformar nada, sino que se puede aportar en algo" (Entrevista a D2.8)

En algunos testimonios, también aparece la motivación por la temática, o por la posibilidad de tener experiencias concretas de trabajo interdisciplinario, lo cual puede vincularse a los grupos uno (mejor formación profesional) o cuatro de motivaciones (transformación).

"A mi porque me gusta el tema de hábitat y territorio" (Entrevista colectiva Estudiantes).

"Ganas de comprometerme con eso, ganas de construir con otras disciplinas que eso es algo que también forma parte de mi desarrollo profesional, o sea, lo aplico en mis otros ámbitos de inserción laboral, la interdisciplina. Bueno, el poder trabajar con

actores no universitarios también es algo que intento estar todo el tiempo, o sea, intento estar todo el tiempo con actores no universitarios en mi práctica profesional. Y un EFI es una oportunidad para eso” (Entrevista a D2.1)

Concluimos así el apartado de análisis del caso del EFI “Hábitat y Territorio”. Los elementos reseñados constituyen, a nuestro juicio, los principales surgidos del trabajo de campo, las entrevistas y la sistematización documental.

Particularidades.

En el estudio de cada caso por separado emergen dos particularidades interesantes. Una relativa a concebir los grupos estudiantiles numerosos como problema o como potencia. Esto diferencia a los casos, el primero encontró las mayores dificultades en los grupos numerosos, mientras el segundo caso la cantidad lo concibió como potencia. Por otra parte, en el primer caso se visualiza la incorporación de saberes proveniente de la escuela rural, didáctica multigrado, en la modalidad formativa que asumen las prácticas del EFI, incorporando estudiantes con diferentes niveles de avance en sus estudios

El factor numérico como problema o potencia.

El segundo caso presenta una particularidad, que contrasta con el anterior y el sentido negativo, usual, que se le otorga a la masificación de las aulas. Por lo general, la cantidad de estudiantes es vivida como un problema por los equipos docentes y los cursos en sus formatos centrados en el aula. Sin embargo, en este caso, la cantidad de estudiantes es asumida como una fortaleza que da potencia a la propuesta y “habilita” una reformulación más ambiciosa de la estrategia de intervención:

“La gran cantidad de estudiantes que participaron de la experiencia habilitó un abordaje multiescalar del territorio (...) En todas las escalas la estrategia consistió en generar un espacio de diálogo con los actores locales, para entender su perspectiva en relación a los problemas del hábitat y proponer un trabajo conjunto con miras al desarrollo de proyectos colectivos” (Del Castillo et al, 2012, p. 8).

El “problema de la masificación” deviene así en fortaleza en los procesos formativos en la extensión, coincidiendo con lo planteado por Carlevaro.

Para una considerable y calificada cantidad de opiniones, el número de estudiantes es el principal enemigo de la calidad de la enseñanza. La solución, para ellos, es la limitación del alumnado. Conozco – de mentas – posturas limitacionistas que en la Facultad de Medicina tenían adeptos ya a comienzos de los años 30, cuando ingresaban tan sólo alrededor de 120 estudiantes ... y seguramente había cantidad de localidades del interior del país sin médico (...) Es del caso mostrar que un cambio importante en la planificación y la metodología del quehacer educativo es un procedimiento eficaz para transformar la masa (el número de estudiantes) en capacidad de trabajo y producción de acciones socialmente útiles. También estimula el desarrollo de la responsabilidad y de la conciencia social de estudiantes y docentes. Si en lugar de encerrar los estudiantes en un aula se desarrolla un espacio educacional en la comunidad, es posible lograr que el número de estudiantes que oficia siempre como limitante – en el denominador de las disponibilidades educativas – opere como multiplicador de las acciones socialmente útiles que esos estudiantes y el programa educacional universitario pueden realizar” (Carlevaro, 2006, p 8).

El contraste de las posiciones docentes, vinculadas a la cantidad de estudiantes, entre los casos en análisis, son de interés en tanto muestra las tensiones presentes sobre el asunto. Mientras en un caso los docentes vinculaban las mayores dificultades a los grupos grandes de estudiantes, en el otro se lo concibió como potencialidad, adaptando metodológicamente el quehacer educativo a esta situación.

Viñeta para el encuentro de saberes.

La experiencia del EFI “Cruz de los Caminos”, presenta una particularidad que queremos destacar. El ámbito de trabajo de esta experiencia son las escuelas rurales, estas trabajan a partir de la didáctica multigrado. Osea un grupo de estudiantes de diferentes grados escolares comparten la misma clase y los contenidos trabajados por las maestras se profundizan de acuerdo a dichos grados.

Frente al desafío de la participación de estudiantes con diferentes avances en la carrera los docentes del EFI, junto a la coordinadora del CAF y la maestra CAPDER hicieron uso de la didáctica multigrado. Este saber acuñado y perteneciente a la experiencia de la escuela rural, hoy sirve de herramienta metodológica para acompañar el proceso formativo de los estudiantes del EFI.

“El multigrado es objetivo y solución para integrar estudiantes universitarios de diferentes años, experiencias y conocimientos. Esto fue un aporte de las maestras

que participan de la coordinación. El multigrado centra su acción en la problemática y la ve de diferentes lugares con diferente profundidad de acuerdo al avance del niño”
(Entrevista colectiva presentación del EFI)

Con estos dos últimos elementos finalizamos el análisis de los casos, los elementos comunes y particulares de los mismos serán desarrollados en el capítulo de las conclusiones, estructurado por intermedio de los principales resultados de la investigación.

CAPÍTULO 5

Conclusiones

En el presente capítulo, destacamos las principales conclusiones del estudio, en diálogo con los resultados de la investigación desarrollada en el marco del IPES (Cano & Castro, 2014). Desarrollando así, nuevas líneas de indagación enriquecidas a la luz del trabajo de campo y nuevos aportes teóricos.

5.1 Los modelos pedagógicos en los EFI.

En los casos que analizamos observamos, en términos generales, la primacía de elementos propios de los modelos “centrados en la formación”, articulados con algunas características propias de los modelos “centrados en la enseñanza”, desarrollados a partir del predominio de las lógicas de la extensión y la creación de conocimiento como orientadoras dinámicas del proceso formativo, con centralidad en la “instancia del saber”.

Es oportuno detenerse en esta caracterización general de los modelos pedagógicos en los EFI, para lo cual retomaremos a Gatti (2000). Al presentar las concepciones implícitas en los modelos centrados en la formación, encontramos interesantes equivalencias con la experiencia de los EFI estudiados.

Los modelos centrados en la formación comparten algunos supuestos básicos: No es posible escindir teoría y práctica, aula y sociedad, historia y proyecto. La formación no se confunde ni con la enseñanza ni con el aprendizaje; pero la enseñanza y el aprendizaje se integran como *soportes* de la formación. Nadie forma a nadie; el sujeto *se forma* a medida que va encontrando su propia forma. Nadie se forma solo; los docentes, los libros, las experiencias compartidas, son los *mediadores*. La formación tiene que *ver con toda la persona*: con lo intelectual y con lo afectivo, con lo consciente y con lo inconsciente. La formación se inscribe en una *historia individual*, que está atravesada por múltiples determinaciones: familiares, institucionales, generacionales, societales, pero apunta a la *des-sujetación*. Los dispositivos pedagógicos *grupales* y *metaanalíticos* al favorecer la *reflexividad*, promueven la autonomía y el compromiso ético. (Gatti, 2000, p. 11)

Los casos estudiados recorren, mayormente, el camino señalado en los diferentes ítem que hacen a este modelo planteado por Gatti, en el capítulo anterior se presentan desde las propias palabras de los docentes y los estudiantes. Lo realizan en lo que proyectan y pueden concretar y en lo que no logran pasar del plan a la acción. Pero están allí, en las

motivaciones e intencionalidad, en la apertura que va más allá de lo posible, de lo dado, y en las concreciones. Es que estas experiencias, se desarrollan en un campo que, las más de las veces, tiene lógicas adversas. En las experiencias educativas universitarias, hegemonícamente, lo que predomina es el modelo centrado en la enseñanza. Por ello la constante tensión de transformar o ser incorporados por dicha lógica. Las experiencias estudiadas, viven esta tensión, no porque el modelo centrado en la enseñanza esté fuera de ellas, sino que se presenta a la interna del propio EFI.

En los modelos centrados en la enseñanza se otorga importancia principal a los contenidos, el docente es presentado como un erudito y el estudiantes en el lugar del que no sabe. Así son más valorados los “aprendizajes por recepción” que aquellos por “descubrimiento”, y la teoría siempre antecede a la práctica (Gatti, 2000). Repasando los diferentes elementos del análisis, la preponderancia del modelo centrado en la formación, se mixtura con prácticas que reproducen el modelo centrado en la enseñanza. Esta mixtura, presupone en muchos casos, formas de concebir el rol docente, la relación entre los sujetos de la experiencia, la relación entre teoría y práctica y sus contenidos, de manera diferente, por momentos conflictiva.

A su vez, la centralidad dada al trabajo en y con el territorio, tiene la potencialidad de reconfigurar el trabajo de aula, lo reorganiza y lo resignifica, al punto que los espacios de aula adquieren -las más de las veces- las características que Michel De Certeau (2006) da al “seminario”. Entendido como un “laboratorio común que permite a cada uno de los participantes articular sus prácticas y sus propios conocimientos (...) Ese lugar de intercambios instauradores podrá ser comparado a lo que en el Loiret se llama un cacareo” (p 41). El laboratorio común, el cacareo, se presenta en algunos testimonios docentes como un “hervidero”, y es aquí donde el campo inunda el aula y reorganiza su accionar.

Las relaciones entre los dominios de la teoría y de la práctica, y entre las lógicas de la extensión, la investigación y la enseñanza, se presentaron como procesos nada sencillos, poblados de fluctuaciones, contradicciones y conflictos.

A partir de la investigación que realizáramos (Cano & Castro, 2014), pese a las particularidades de cada caso, es posible identificar tres modos primordiales en que se presenta la relación entre teoría y práctica en los EFI:

- a) Casos donde el campo-tema se constituyó como la referencia definitoria del tratamiento de los contenidos de formación.
- b) Casos donde el campo-tema operó como la referencia orientadora del tratamiento de los contenidos curriculares.
- c) Casos donde el campo-tema fue concebido como el ámbito donde aplicar los contenidos curriculares enseñados en el aula.

Estos tres modos de la relación teoría-práctica, no obstante estar en ocasiones más claramente identificados según las propuestas de las asignaturas, por lo general se presentaron con mayor o menor énfasis en diferentes momentos de los EFI. En todo caso, lo que nos interesa es distinguir estas tres lógicas operativas en los procesos del EFI y procurar entender los efectos de las mismas, así como su relación con otros niveles de análisis como ser: la articulación-integración de las funciones universitarias y sus lógicas, las complejidades de los procesos interdisciplinarios en la extensión, y las condiciones que influyen en el eventual potencial del EFI para la transformación en el plano de lo curricular. Esta tipología se presenta con algunas variantes en cada caso, fundamentalmente en el tipo a). Por tanto, caracterizaremos cada una de las modalidades y explicitaremos las particularidades que cada caso presentó.

En la primera modalidad se encuentra una importante capacidad de transformación curricular, renovando o creando contenido curricular a partir del campo-tema del EFI. Los requerimientos de la intervención (lógica de la extensión) tienen mayor preponderancia que los de la enseñanza. En el segundo caso estudiado, en ocasiones se presenta el riesgo de postergar los objetivos formativos de los estudiantes, principalmente en aquellas acciones que toman forma de pasantías y no conectan en estricto sentido con una propuesta curricular.

La diferencia fundamental entre los casos, es que el primero estructura nuevos cursos o materias en base a las necesidades del campo-tema, con contenidos curriculares claros y compartidos por más de una disciplina y facultad. Pese a las limitaciones propias de un estudio de caso y la dificultad para generalizar estas experiencias, podemos decir que cuando las intervenciones no se conectaron con prácticas curriculares específicas o con herramientas para la reflexión sobre la práctica, las dificultades antes mencionadas aumentaron.

La segunda modalidad presenta la potencialidad de permitir que el campo-tema oriente el proceso de formación y que los contenidos de las asignaturas se adecuen al mismo. La diferencia principal con respecto al riesgo presentado en la tipología anterior, es que la lógica de la intervención no neutraliza los objetivos formativos de los estudiantes. Los procesos formativos, cuando suceden en este nivel, posibilitan fecundas articulaciones entre la “instancia del conocimiento” y la “instancia del saber” (Behares, 2011). No obstante, y fundamentalmente en el primer caso, donde el EFI buscó adecuar cursos existentes, así como se presenta la preocupación de conectar teoría y práctica también es muy clara la referencia a que en el aula está la teoría y en el campo está la práctica, no concibiendo mayormente el campo como espacio de producción teórica. En estos casos, teoría (tema y aula) y práctica (campo) son dos elementos que intentan conectarse, pero la subordinación del primero sobre el segundo se reproduce, aunque este proceso no está exento de conflictos e interpelaciones mutuas.

Finalmente, en la tercera modalidad la lógica de la enseñanza subordina definitivamente a las demás. Lo que en el segundo modo se presenta de manera conflictiva aquí está definido, el dominio de la práctica se subalterniza con respecto al dominio de la teoría, conformando una relación unidireccional. En estos casos, si bien el estudiante, además de vivir una enriquecedora experiencia formativa, siente más claramente la presencia de un encuadre organizador de su trabajo de campo (y la pertinencia del mismo respecto a los contenidos curriculares del curso), puede verse neutralizado el potencial transformador de la práctica en tanto proceso de extensión. A su vez, se corre el riesgo de que, al organizarse la práctica fundamentalmente en torno a la “instancia del conocimiento” (Behares, 2011) propia de la función de enseñanza, se debilite en parte el potencial de interrogación sobre la experiencia en el campo-tema, propio de la lógica de la investigación y la extensión, basada en la “instancia del saber” (Behares, 2011). La experiencia ve reducida su capacidad de transformación curricular, ya que la relación entre el currículo y el campo-tema es, principalmente, unilateral: el campo-tema es el ámbito de la puesta en práctica de los contenidos curriculares del curso.

Como fue dicho, estos tres modos de la relación teoría-práctica operativos en los casos estudiados se presentaron en forma dinámica, y su distinción resulta pertinente sólo con fines analíticos, procurando dar cuenta de la existencia de estas tres lógicas y sus efectos. Ellas están relacionadas, además, a la coexistencia en las experiencias que analizamos de las lógicas también diferenciables de la extensión, la enseñanza y la investigación, las

cuales como desarrollamos en el marco teórico, atraviesan estas experiencias, con énfasis y a veces objetivos diferenciables.

Del análisis de los casos, y considerando en particular las relaciones existentes al interior de los mismos, y las características de sus diferentes cursos y asignaturas, pensamos que existe una relación entre los modos de concebir la relación entre los dominios de la teoría y de la práctica, y los modos en que se articulan las lógicas de las funciones universitarias, respecto al potencial transformador de las experiencias en el plano curricular (Cano & Castro, 2014):

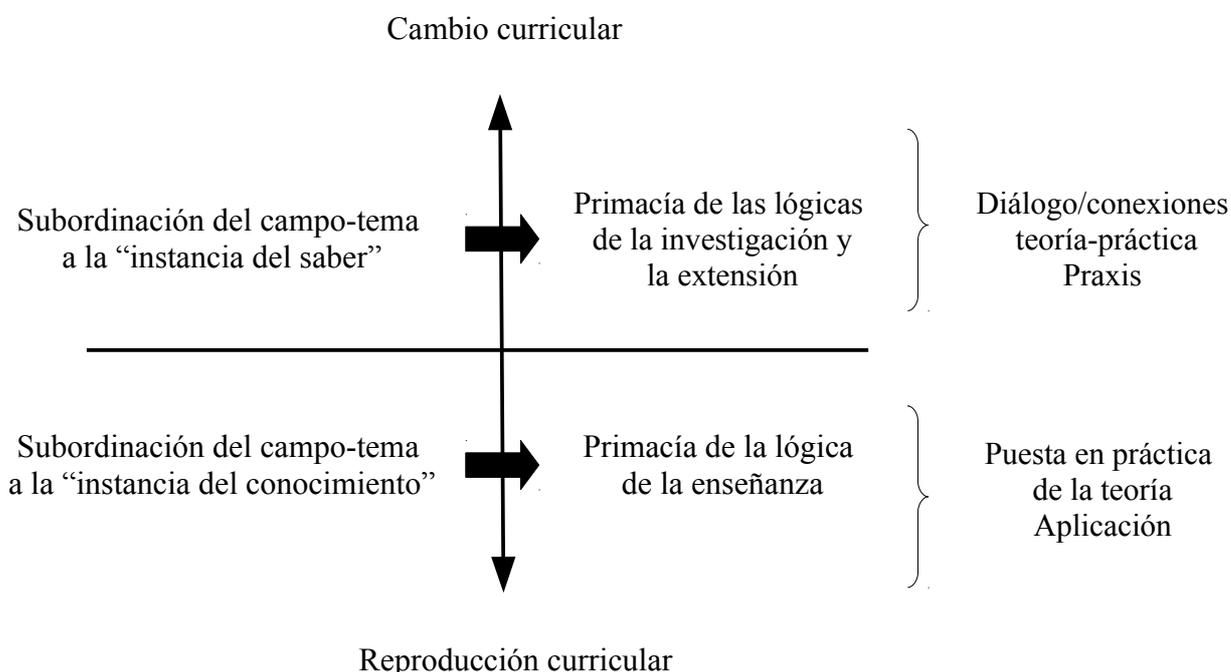


Figura 3 - Esquema de análisis del potencial transformador curricular del EFI: - (Cano & Castro, 2014)

Con motivo de caracterizar esta relación entre teoría y práctica y las lógicas inherentes a las funciones universitarias planteábamos.

En la medida en que en el EFI priman las lógicas de la investigación y la extensión, organizadas en torno a la lógica de la "instancia de saber" (orientado por una interrogante operativa sobre el saber faltante [Behares, 2011] y sobre una situación a transformar), aumentan sus potencialidades de recrear integralmente los procesos formativos, redimensionando la enseñanza, desde las relaciones educativas hasta el plano de la transformación curricular. En sentido contrario, cuando en el EFI la lógica de la enseñanza (organizada desde "la instancia del conocimiento" y la racionalidad de la transmisión del

conocimiento acumulado-disponible) subordina a las demás, aumenta el carácter reproductor del EFI (Cano & Castro, 2014, p. 22)

5.2 La construcción del rol docente en el EFI y las relaciones educativas.

En los EFI emerge un tipo y rol docente particular, el que desarrolla tareas “preponderantemente en campo”, que se vincula a la docencia a partir de los EFI. Estos docentes son “nuevos” en la institución, y en la mayoría de los casos son impulsores en sus facultades de prácticas integrales y extensión, a partir de su experiencia como estudiantes. Podemos inferir que la política de desarrollo de los EFI si bien interpela los roles de docentes y estudiantes, se presenta como una nueva capa por encima, yuxtapuesta, a veces de manera conflictiva y a veces no, de la tradición docente aúlica. Mayormente, los docentes experientes no participan en las instancias de campo y se limitan a conectar la teoría con el campo o permitir que el aula se llene de campo, en el mejor de los casos. Las más de las veces se limitan a realizar su tarea como la venían realizando antes.

De esta manera y con leves variantes entre los casos, identificamos dos modos principales en relación al rol docente: aquellos con un perfil de trabajo preponderantemente en campo y por otro lado los que su perfil de trabajo preponderante está en el aula. Tomando a Spink (2007) los que construyen su rol a partir del campo-tema y los segundos que lo realizan a partir del tema-campo.

En el siguiente cuadro, sintetizamos las principales características que observamos respecto a la división del trabajo docente en el EFI, y los diferentes tipos de tareas y perfiles que tal división implica:

	Docente con perfil de trabajo preponderantemente en campo	Docente con perfil de trabajo preponderantemente en aula
Características del docente:	Grado 1, joven, estudiante avanzado o recién egresado, primeras experiencias docentes.	Grados 3 o 4, mayor experiencia docente, referentes académicos en su temática.
Temáticas y áreas de referencia:	Centralidad en el “campo-tema”: el proceso de trabajo de campo en sus problemas concretos, los	Centralidad en el “tema-campo”. Referente del desarrollo teórico de la temática y los contenidos del

	aspectos metodológicos ligados al trabajo de extensión, la planificación de las acciones en campo, el proceso interdisciplinario en territorio, el proceso grupal y las afectaciones de los estudiantes.	programa. Preocupación por la elaboración de acuerdos teóricos y operativos entre las disciplinas participantes.
Tipo de tarea:	Tipo “tutor”. Encargado de acompañar a los estudiantes, articular con instituciones, contener, coordinar, organizar, encuadrar.	Tipo “profesor”. Desarrollo de los aspectos teóricos de la temática, producción académica, gestión general del curso, redacción de proyectos para búsqueda de fondos.
Modelo pedagógico preponderante de acuerdo a rol docente.	Preponderancia del modelo centrado en la formación (no escinde teoría y práctica), y en menor medida (extremo) centrado en el aprendizaje (docentes sólo facilitador)	Presencia del modelo centrado en la formación (cuando el aula se llena de campo), y del modelo centrado en la enseñanza (los contenidos son lo más importante, la práctica siempre viene luego de la teoría).

- Cuadro 7: “División del trabajo y rol docente en el EFI”- Reelaboración a partir de Cano & Castro (2014)

De la tipología presentada en el cuadro anterior y su variante elaborada para el caso “Cruz de los Caminos” surgen una serie de reflexiones vinculadas al rol de los docentes, que desarrollamos a continuación.

En su carácter propositivo los EFI buscan que los docentes y estudiantes cambien sus formas de enseñar y aprender. En particular, con los docentes, la búsqueda se centra en que aquella formación “contenidista” de transmisión de una teoría ya elaborada se vuelva diálogo con diferentes problemáticas localizadas, para a partir de este movimiento construir conocimiento nuevo, articulando las lógicas de la enseñanza, la extensión y la investigación. Hay un grupo de tareas docentes que no conectan con estas intencionalidades, son aquellas que se encuentran en los polos de la tipología presentada. Los docentes que sólo realizan trabajo de campo y aquellos que sólo realizan actividades de aula, no conectando los

contenidos con la práctica de los estudiantes o resguardando ese espacio exclusivamente para la teoría. Pero sobre todo surgen de los casos estudiados roles docentes que articulan el campo con el aula, y en este caso podemos identificar las dos modalidades a partir del organizador principal de la tarea. Estos son desplegados, mayormente, por el equipo que coordinada el EFI, quedando los extremos de la tipología para roles docentes que provienen de los cursos y proyectos. Esta distinción es de importancia porque, a medida que la experiencia avanza los docentes que inicialmente estaban con tareas exclusivas de coordinación pasan a cursos, en su mayoría en nuevas asignaturas. Así se presenta un protagonismo docente en la creación de cursos a partir de las necesidades del campo-tema (como en los ejemplos de “Salud y Ambiente”, “Introducción a la Biología” y el curso optativo de Arquitectura); así como en el estímulo de la tarea de “llenar el aula de campo” (como los casos de “Ciencia y Comunidad”, el “Taller de suínos”, el seminario “Habitación y subjetividad”, el seminario inter-áreas de Arquitectura y el curso “Lúdica en la cultura” de ISEF).

Para el docente “preponderantemente en campo” el desafío es articular los contenidos de la formación con la experiencia y viceversa. Esta situación lo coloca a la intemperie y el proceso formativo de los estudiantes ya no sólo depende de la transmisión de una teoría previa, sino, de articular esta con la experiencia en campo, interpelarla y analizar su validez, adecuando o creando nueva teoría. La tarea es desafiante y motivadora como lo expresan los testimonios docentes, pero también fatigante, estresante. La guía de clase y el programa abandonan su carácter de plan secuenciado y planificado de antemano, por la lógica de la obra abierta.

Este rol también presenta otras potencialidades destacadas por los protagonistas, como ser la construcción de una relación docente-estudiante de proximidad, más horizontal y que construye sobre la marcha sus herramientas metodológicas.

Por otra parte, como problema a pensar en esta modalidad del rol docente, surge el riesgo de que este no logre construir adecuadamente su rol en ese camino, convirtiéndose en una suerte de animador o acompañante par cuyo rol no está claro, más próximo a la idea de facilitador propio de los modelos centrados en el aprendizaje.

En contrapartida, como fortaleza surge el potencial de esta posición docente respecto a las posibilidades de que la relación educativa se constituya ya desde la igualdad como punto de

partida, y no como un lugar a donde llegar, en la perspectiva de la propuesta *rancieriana*. Esta situación es la que permite concretar la finalidad emancipadora en las prácticas educativas.

“La emancipación es la salida de una situación de minoridad. Menor es aquel que necesita ser guiado para no correr el riesgo de perderse siguiendo su propio sentido de la orientación. Ésa es la forma que gobierna la lógica pedagógica tradicional donde el maestro parte de la situación de ignorancia -por ende de desigualdad- del alumno para guiarlo o guiarla, paso a paso, por el camino del conocimiento, que también es el camino de una igualdad futura. Esta es también la lógica de las Luces, donde las élites cultivadas deben guiar al pueblo ignorante y supersticioso por los caminos del progreso. Esta es, para Jacotot, la verdadera manera de perpetuar la desigualdad en el nombre de la propia igualdad. El proceso ordenado que conduce al ignorante y al pueblo hacia la igualdad prometida al final de su instrucción presupone en realidad una desigualdad irreductible entre dos tipos de inteligencia. El maestro nunca será igualado por el alumno porque se ha reservado la ciencia que hace la diferencia, la que el niño-alumno y el alumno-pueblo nunca adquirirán, y que es simplemente la ciencia de la ignorancia. El pensamiento de la emancipación opone a esta lógica desigual un principio igualitario definido por dos axiomas: primero, la igualdad no es una meta a alcanzar, es un punto de partida, una presuposición que abre el camino para una posible verificación. En segundo lugar, la inteligencia es una. No hay una inteligencia del maestro y una inteligencia del alumno, una inteligencia del legislador y otra del artesano, etc. Hay una inteligencia que no coincide con ninguna posición en el orden social, que pertenece a todos por ser inteligencia de todos. Emancipación entonces significa la afirmación de esta inteligencia y la verificación del potencial de la igualdad de las inteligencias” (Rancière, 2010, p. 133)

Despejando los roles docentes que participan en el EFI queremos destinar especial interés a aquellos que dentro de la tipología aparecen como los que “hacen preponderantemente campo”. La vitalidad de estas experiencias reposan en las tareas desarrolladas por estos docentes. Básicamente, cuando los equipos docentes reciben financiamiento para los EFI, el curso preexistente contrata a este tipo de docentes (jóvenes, grados bajos, sin mayor experiencia de aula) para que se desarrollen como “puente” entre el aula y el campo, acompañando a los estudiantes en un rol que identifican más ligado al de “tutor”. En algunos casos, a partir de la contratación de estos docentes “de campo”, los docentes encargados de los cursos continúan, en términos generales, desarrollando su tarea más o menos en los mismos términos en que lo hacían con anterioridad a la existencia del EFI. En las referencias teóricas veíamos, a partir de Behares (2011) que como consecuencia de la diferenciación entre formación profesional y formación académicas, emergían dos tipos docentes diferenciados. Uno que su objetivo es enseñar (aunque puede investigar) y otro a

la inversa. Las experiencias analizadas muestran indicios similares, cierta imposibilidad de asumir la integralidad por parte de los docentes que mayormente enseñan. Por otra parte, las nuevas tareas que supone el trabajo de extensión deben ser asumidas por alguien, y pese a que en lo proyectado se proponía que sean los docentes existentes se visualiza cierta tendencia a que esas tareas las asuman los “nuevos” docentes, de campo.

Por lo expresado, la capacidad de los EFI en transformar la forma en que los docentes preponderantemente de aula enseñan y aprenden queda en suspenso. No obstante, los cambios en este sentido quedan restringidos a las tareas de los docentes que se integran a partir del financiamiento para el EFI o aquellos que ya lo hacían de otra manera antes de la existencia de estas experiencias.

Las características de los docentes preponderantemente de campo o aquellos que en el primer caso corresponden a la tipología 1 (sólo campo) y 2 (articulan campo y aula), puede, si lo proyectamos, presentar algunos límites de importancia para estas experiencias. Esto se presenta como un factor de reproducción de la disociación teoría-práctica y la valoración de la primera sobre la segunda, estando el lugar del conocimiento (docente de mayor grado) representado en el aula, y el lugar “de la práctica” a cargo de docentes cuyo rol es significado como de acompañamiento. Pese a que sólo lo podríamos corroborar si diéramos seguimiento a estos nuevos docentes a medida que ascienden en la carrera docente, podemos inferir que, si el trabajo de articulación entre campo y aula, queda reservado en exclusividad a docentes jóvenes de baja carga horaria y débil integración curricular, de alguna manera se consagra y podría cristalizarse una relación desigual -subordinada- del campo (la práctica) por medio del aula (la teoría), reproduciendo la misma subordinación que se presenta en las experiencias educativas universitarias tradicionales. Lo importante, en términos educativos, tiene que ver con la segunda y es por eso que los docentes más experimentados y con mayor dedicación la realizan. Podría pasar, de manera similar, a lo que sucede en los otros subsistemas educativos. Los docentes más jóvenes asumen nuevas tareas, con impulso renovador e instituyente y en la medida que van consolidando su trayectoria pasan a lugares institucionales más tranquilos, donde los riesgos no son tantos. Más allá de la actitud individual o colectiva que tomen los docentes, parece clave concebir al campo, a los dominios de la práctica como lugar desde donde es posible producir teoría, conocimiento nuevo. Reafirmando la perspectiva planteada por Spink (2007) sobre el campo-tema. Algunos de los testimonios docentes, en los casos, así lo conciben.

Partiendo de las dos modalidades antes mencionadas, encontramos mayor potencia para pensar los procesos formativos de los estudiantes, en estas experiencias, a partir del saber faltante “instancia del saber” (lógica de la extensión y la investigación) y no sólo desde lo que ya se sabe “instancia del conocimiento” (lógica de la enseñanza). Así, las modalidades podrán enriquecer las experiencias sin suponer la eliminación de alguna de ellas. Los docentes preponderantemente de campo deberán profundizar las definiciones del campo-tema en cuestión, manteniendo el vínculo democrático y horizontal con los estudiantes, y los docentes preponderantemente de aula deberán permitir que sus aulas se llenen de campo.

Por otra parte, las modalidades con las que los estudiantes se vinculan a estas experiencias es preocupación para los docentes. Al interés y motivación de los estudiantes, los docentes responden buscando alternativas para mantener la experiencia, esto ocurre en ambos casos. También se presentaron situaciones de ausencia de interés y motivación, en el primer caso lo vinculan al tamaño “grande” de los grupos, sin embargo en el segundo caso esto es visto como potencia. Más allá de las particularidades lo que parece decisivo es la existencia de un “contrato o acuerdo pedagógico” entre docentes y estudiantes que incluya las diferentes responsabilidades y tareas. Teniendo en cuenta los casos estudiados entendemos que: la planificación conjunta; el conocimiento cabal de los objetivos del EFI; el esclarecimiento, con precisión, de los tiempo que la experiencia requiere; el reconocimiento curricular de las tareas realizadas y la voluntad expresa de participación por parte del estudiante, son algunos de los elementos fundamentales para que la vinculación estudiantil se desarrolle correctamente. Siempre deberá sopesarse si lo eligen o le es impuesto y cómo se vinculan, la materia y sus docentes al EFI. Podríamos inferir, al menos en el primer caso, que existió conexión directa entre la falta de motivación estudiantil y una débil incorporación de su materia al EFI.

Pese al señalamiento anterior, en términos generales los estudiantes se comprometen con las experiencias, brindando mayor dedicación que la planificada. Por lo general esto se toma como natural pues los estudiantes comprenden que el vínculo que se genera con los otros, en el proceso de extensión, supone predisponerse inicialmente a algo que no está totalmente programado, ni en relación a los tiempos ni a las necesidades que emergen en dicho encuentro.

En término general encontramos en ambos casos satisfacción por parte de los estudiantes

con la experiencia, lo que coincide con los resultados de la encuesta realizada por Facultad de Humanidades en el año 2012 a 413 estudiantes que participaban de EFI de profundización. Más del 80% de los estudiantes consultados dijeron estar plenamente o parcialmente satisfechos con la experiencia.

5.3 El potencial de los EFI para la transformación curricular.

Los casos analizados en la investigación presentan interesantes experiencias en relación a la posibilidad de transformar y/o adecuar los currículos a sus necesidades, objetivos e imperativos provenientes de su campo-tema de referencia.

Para auscultar algunas de estas transformaciones son de utilidad los aportes de Celia Salit, en referencia al impacto que tienen las prácticas en lo curricular, así como la relación de estas con los cambios institucionales y pedagógicos, y la temporalidad de los mismos:

En síntesis, lo curricular se ubica en el cruce de lo institucional con lo pedagógico; al tiempo que una decisión curricular produce efectos, no solo en las prácticas de la enseñanza, sino que impacta en la institución en su conjunto. El análisis de un proceso de cambio curricular, en consecuencia, demanda la articulación de dimensiones “pedagógico-didácticas e institucionales-organizativas, y ello se constituye en idea fuerza. (...) Con relación a ello postulamos la tesis del «continuum», que nos habilita a una lectura diacrónica en tanto reconocemos que no solo el diseño anticipa las prácticas, que no solo las prácticas son condición de viabilidad de los nuevos diseños, sino que las prácticas acumuladas en interjuego con las prácticas emergentes se configuran en currículo. Entender el cambio curricular como una suerte de movimiento continuo, de espiral dialéctica entre el currículo como texto y las prácticas. Continuum que asociado a una dimensión temporal, no significa, sin embargo, homologarlo con la idea de progreso ni restringirlo a una noción de tiempo único. Por el contrario, en consonancia con otros autores, aproximarlos a la noción de dehiscencia, es decir, de tiempos diversos con intermisiones; tiempos que dan lugar a la apertura, la ruptura, la separación (Salit, 2011, p 21-22).

El potencial instituyente-creativo de los EFI que estudiamos en lo que refiere al nivel de la transformación curricular, se torna evidente en la existencia de cursos inéditos surgidos a partir del proceso de la praxis del EFI. Estos fueron señalados anteriormente, en el caso del EFI “Cruz de los Caminos”, un seminario correspondiente al segundo semestre de Geografía y un seminario de Introducción a la Biología en Facultad de Ciencias, así como la asignatura electiva “Salud y Ambiente” en Facultad de Medicina. En el caso del EFI “Hábitat y Territorio”, se crea a partir del EFI una asignatura optativa que articulada con el seminario

inter-áreas permite dar una continuidad anual a la participación de los estudiantes, superando el obstáculo que presentaba la estructura curricular semestral de la Facultad.

Para comprender los procesos de creación de lo nuevo, es de utilidad la tipología elaborada por Burton Clark (1983) y sobre la cual Edith Litwin (2006) reflexiona en torno al cambio curricular universitario. Clark entiende estos cambios en tres modalidades; parto, dignificación y dispersión de asignaturas. Por la primera se entiende la creación de nuevas asignaturas; la dignificación implica reconocimiento a aquellas que no lo eran hasta ahora y dispersión se vincula a la extensión de un campo disciplinar. Para Litwin la vitalidad de los currículos está relacionada a la existencia o no de estos fenómenos. Las transformaciones curriculares en los EFI transitan por una dualidad, por un lado se adaptan asignaturas y por otro se crean nuevas. En relación a las primeras la tarea del EFI está vinculada a gestionar pequeños cambios, como ya vimos adaptando los contenidos curriculares a las necesidades del campo-tema. Es una dinámica que se torna curso a curso, docente a docente y estudiante a estudiante. La buena voluntad de los sujetos participantes es la que termina saldando el éxito o fracaso de dichas gestiones. Por otra parte, el carácter semestral de la mayoría de los cursos conspira con la necesaria procesualidad de este tipo de experiencias. No obstante, la principal potencia creativa del EFI se encuentra en la creación, al decir de Clark (1983) “el parto”. Estas experiencias se desarrollan en cursos cortos y optativas, ocupando lugares marginales en la currícula de las disciplinas. Se tornan así experiencias potentes pero precarias y con dificultades reales para su permanencia.

A continuación señalaremos algunas líneas de indagación futura que entendemos pueden ser de utilidad para nuevos estudios.

5.4 Líneas de indagación futuras

Algunas de las sugerencias vinculadas a indagaciones futuras fueron brevemente señaladas en estas conclusiones. Ahora nos detendremos en ellas, la investigación en el marco del IPES y esta tesis analizaron de manera general los modelos pedagógicos en los EFI. La tesis se realizó en los primeros años de implementación de estas experiencias universitarias, por tanto las indagaciones futuras pueden, a nuestro entender, recorrer dos caminos complementarios. Por un lado, revisar algunos de los elementos vinculados al modelo pedagógico en los EFI en un tiempo prudencial y por otro profundizar en algunos temas que quedaron presentados pero para los cuales es necesario profundizar aún más.

Entre ellos destacamos:

- Profundizar sobre las similitudes y diferencias de los roles docentes preponderantemente en campo y en aula. Fundamentalmente en lo referido al instrumental metodológico que estos utilizan en el proceso formativo de los estudiantes. Esto se podría realizar por medio de observaciones participantes, tanto en aula como en campo
- También, sería de interés realizar estudios para confirmar o descartar algunos de los límites señalados en las conclusiones, que homologa estas experiencias a situaciones similares en los otros subsistemas educativos. Donde los docentes más jóvenes y de menores grados asumen desafíos mayores y a medida que los docentes tienen más trayectoria se ubican en lugares institucionales más tranquilos. Esto podría realizarse, dentro de cinco años o más, por intermedio de historias de vida de los docentes que hoy se inician en los EFI.
- Esclarecer cuáles son los elementos principales a tomar en cuenta para creación interdisciplinar a partir de casos bien sucedidos, tanto en el campo de las herramientas pedagógicas como de los dispositivos institucionales. ¿Cómo se conforman los equipos interdisciplinarios? ¿Cómo se trabaja la tensión entre disciplinas? ¿Se logra un lenguaje común en el equipo de trabajo vinculado a su campo-tema?
- Profundizar más sobre los diferentes dispositivos de evaluación utilizados en los EFI y la valoración de estudiantes y docente sobre los mismos. ¿Las experiencias logran integrar la evaluación de proceso y contenido de manera equilibrada? ¿Qué herramientas utilizan? ¿Cómo es percibido por docentes y estudiantes?
- Los EFI emergen como instrumento para la curricularización de la extensión y el impulso de la integralidad en un contexto político- institucional particular (la segunda reforma universitaria). ¿Cómo impactará en su futuro el cambio de autoridades y las nuevas políticas institucionales?

El trabajo realizado aporta abundante material empírico, para profundizar sobre estos asuntos y otros. El desarrollo de las experiencias se vinculan a múltiples aspectos

medulares de las formas de enseñar y aprender en la Universidad, el recorte de nuestro objeto de estudio nos permitió profundizar en algunos de ellos.

La investigación presentó evidencias sobre la vitalidad instituyente de las experiencias. Con sus debilidades, se convierten en herramientas válidas para debatir las transformaciones pedagógicas necesarias en el ámbito universitario, pese a su carácter incipiente.

Integran propuestas curriculares que tienen posibilidad de adaptarse y van creando espacios por los márgenes de las estructuras curriculares e institucionales. En esta tarea las unidades de extensión, los programas integrales y/o programas plataformas centrales juegan un rol fundamental y son valorados por los protagonistas, lo que les otorga pertinencia.

Esta opción entre adaptar lo posible de lo viejo y crear lo nuevo, vive en tensa calma a la interna de las facultades, en un debate sobre las transformaciones curriculares que no recorre por lo general el camino del conflicto público, pero sí el de opciones diferenciadas que hoy se saldan sin mayores sobresaltos hacia la posición hegemónica “tradicional”. En este marco, las experiencias abren grietas y ensayan en la intimidad de sus prácticas el discurso de lo subalterno.

“Integralidad va a entrar un poquito y no va a haber problemas hasta ahí, no molesten, quédense en ese rincón, si me escucha el Decano de facultad es un lío pero creo que es esa la actitud general en facultad, no no pero no molesten más, el resto hacemos las cosas serias” (Entrevista a D1.4)

Los EFI se tornan lugares de enunciación y desarrollo para un conjunto de docentes que realizan su tarea académica en consonancia con la propuesta desde hace mucho tiempo. Dependerá de las experiencias futuras y de la capacidad de que estos docentes, empujados por colectivos estudiantiles, tengan para que estos ensayos vayan dando lugar a transformaciones en las estructuras curriculares y en las formas de enseñar y aprender en nuestra Universidad.

El futuro de estas experiencias, que tienen las debilidades y las potencialidades que hemos enumerado, dependerá de los próximos años de implementación. Es incierto su impulso si tomamos en cuenta los últimos cambios en las autoridades universitarias y sus críticas a las políticas de extensión e integralidad desarrolladas. Lo que no genera menor duda, es que

más allá de sus limitaciones estas experiencias interpelan la formación universitaria, desde diferentes ópticas y lugares: el rol de docentes y estudiantes (académico, político y ético); los modos en que se produce conocimiento nuevo en articulación con el existente y la práctica o experiencia social; en relación a la modalidad que asume su vínculo con la sociedad y sus problemas y a cómo responden a ello, las disciplinas y la institución.

La vocación de esta tesis fue reflexionar sobre estos elementos, aportar a las experiencias actuales y futuras, proponer nuevas miradas y animar nuevos debates. Con el firme propósito de impulsar transformaciones en los modos de enseñar y aprender en nuestra Universidad.

Referencias bibliográficas.

- Álvarez, C. & San Fabián, J. L. (2012) La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), artículo 14. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Ardao, A. (1968). *Espiritualismo y positivismo en Uruguay*. Montevideo: Departamento de publicaciones de la Universidad de la República.
- Ares Pons, J. (1995). *Universidad: ¿Anarquía organizada?*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad de la República.
- _____ (2006). "La Universidad de la república y la formación docente: ¿El mejor docente es el mejor investigador?" En AAVV, *Debates teóricos metodológicos y políticos sobre la Formación Docente Universitaria*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República.
- Arocena, R. (2011). "Pequeña contribución para fomentar diálogos: algunas observaciones elementales sobre las ideas científicas acerca de la naturaleza y la sociedad". En Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República (Ed.), *En clave inter: Reflexiones sobre la interdisciplina en la Universidad de la República*. Montevideo: Universidad de la República.
- Arocena, R. & Sutz, J. (2000). *La Universidad Latinoamericana del futuro. Tendencias, escenarios, alternativas*. México: UDUAL.
- Arocena, R., Tommasino, H., Rodríguez N., Sutz, J., Álvarez Pedrosian, E. & Romano, A. (2011). *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión N°1. Montevideo: Sello Editorial de Extensión Universitaria - Universidad de la República.
- Behares, L. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República.
- _____ (2011). Consideraciones sobre el sentido de las "pedagogías" y las "didácticas" universitarias, con especial referencia a la experiencia uruguaya. *Educação*, 36 (3), 337-350.
- Bibbó, L., Cano, A., Davezies, M. J. (2011). "Reflexiones sobre el trabajo docente en/con la interdisciplina en los proyectos estudiantiles de extensión universitaria" En: Espacio Interdisciplinario: "En Clave Inter". Montevideo: Espacio Interdisciplinario de la Universidad e la República.

- Bralich, J. (2007). *La extensión universitaria en el Uruguay. Antecedentes y desarrollo en la Universidad de la República desde sus inicios hasta 1996*. Montevideo: Universidad de la República.
- Brenes, A., Burgueño, M., Casas, A & Pérez, E (Comp.) (2009). *José Luis Rebellato intelectual radical*. Montevideo: Ediciones EPPAL, Nordan Comunidad, Multiversidad Franciscana de América Latina y Sello Editorial de Extensión Universitaria.
- Buenfil, R. (1992). *Análisis de Discurso y Educación*. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del instituto Politécnico Nacional, Documento 26. México.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (2002a). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2002b). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Tucumán: Montessor.
- _____ (1990). *Sociología y cultura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Cano, A., Castro, D., Musto, L. & Sarachu, G. (2009). "Apuntes para pensar la praxis de monitoreo pedagógico y el rol de docente orientador". En: Revista de Extensión Universitaria y Estudios Cooperativos, Unidad de Estudios Cooperativos – SCEAM, Universidad de la República.
- Cano, A. & Castro D. (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.
- _____ (2011). *Construcción de un marco analítico para el estudio de los modelos pedagógicos en los Espacios de Formación Integral de la Universidad de la República*. Trabajo presentado para la aprobación del curso "Modelos pedagógicos", brindado por Pablo Martinis. Maestría en Psicología y Educación, Udelar. (Inédito)
- _____ (2012). Modelos pedagógicos en los Espacios de Formación Integral (EFI). En *XI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales*. Montevideo, Uruguay.
- _____ (2014). *La extensión universitaria en la transformación de la educación superior*.

El caso de Uruguay. Principales resultados de la investigación “Análisis de los modelos pedagógicos en las prácticas educativas universitarias que integran la extensión a la formación curricular”. Proyecto financiado por Área de Perfeccionamiento Docente y Estudios Superiores de la Administración Nacional de Educación Pública (IPES- ANEP). (Inédito).

Carlevaro, P. (2006, 25 de junio). La Universidad que queremos *Semanario Brecha*.

_____ (1996). El rol de la Universidad y su relación con la sociedad. *Cuadernos de Política Universitaria*. Montevideo: Universidad de la República.

_____ (2009). Universidad y sociedad: proyección y vínculos. *Revista Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, número 52. México: Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco.

_____ (2000) *Comentarios sobre la Universidad Latinoamericana* (Inédito).

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Carrasco, J. C. (1989, Noviembre/Diciembre). Extensión, idea perenne y renovada. *La Gaceta Universitaria*.

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.

Chavez, J. (2011). *Aproximación hermenéutica a los procesos de construcción de la identidad docente en la Universidad de la República. El caso de Trabajo Social*". Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay (Inédito).

De Certeau, M. (2006). "¿Qué es un seminario?", En Carmen Rico de Sotelo (coord.), *Relecturas de Michel de Certeau*. México: Universidad Iberoamericana.

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

_____ (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce & Sello Editorial de Extensión Universitaria.

Del Castillo, A. (2012). “Espacio de Formación Integral Hábitat y Territorio. Espacio público en Villa García” En AAVV, *Laboratorio barrial de experiencias. Programa Integral Metropolitano*. Montevideo: Sello Editorial de Extensión Universitaria.

Del Castillo, A., Mello, L., Piazza, N., & Larroca, J. (2012) *Interdisciplina en campo*. Espacio

de Formación Integral Hábitat y Territorio. *Revista Digital Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México*, 13(5). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.13/num5/art51/#up>

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *The handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Dewey, J. (1948). *La Experiencia y la naturaleza*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (1995). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata

_____ (2007). *Como pensamos*. Madrid: Paidós

Duschatzky, S. (2012). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Buenos Aires: Paidós.

Echenique, E. (2009) Prácticas integrales en el Primer Año de la Carrera de Medicina. Ciclo Básico 2007-2008 y Ciclo Introdutoria 2009. En CSEAM, *X Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria – 'ExtenSo 2009'*, Montevideo, Uruguay.

Errandonea, J. (1963). *Bases de la nueva actitud docente a aplicar en la reforma de la ENBA resuelta por su Asamblea de Profesores*. Montevideo: Escuela Nacional de Bellas Artes.

_____ (1963, Octubre). Aportes doctrinarios. Plan Nuevo de Bellas Artes. *Tribuna Universitaria*. Montevideo: Universidad de la República.

Errandonea, A. (1998). *La Universidad en la encrucijada. Hacia otro modelo de Universidad*. Montevideo: Nordan Comunidad.

FEUU (1999). *La Universidad para el Pueblo*. Documento de la IX Convención, Montevideo. Recuperado de http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/FEUU.Universidad_para_el_pueblo-1.pdf.

FHCE (2014). *Evaluación sobre las Políticas de Extensión relacionadas con los procesos de integralidad en la Universidad de la República. El caso de los Espacios de Formación Integral*. Recuperado de http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/evaluacion_efis_encuesta_estudiantes_0.pdf

Freire, P. (1998). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.

- _____ (1993a). *Pedagogía de la Esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI
- _____ (1993b). "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.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Ed. La Piqueta.
- Gadotti, M. (2008). *Historia de las ideas pedagógicas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (1996) *Pedagogía de la praxis*. México: Miño y Dávila Editores.
- Gatti, E (2000). Modelos pedagógicos en la educación superior. *Revista Temas y Propuestas, 18*. Buenos Aires.
- García Molina, J. (2013). Profesar la profesión de profesor. Entre el filósofo y el agente doble. *Athenea Digital, 13(1)* Barcelona.
- Giorgi, V. (2005). *Aprender a enseñar y enseñar a aprender en condiciones de numerosidad*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2012). *La educación y la crisis del valor de lo público*. Montevideo: Criatura Editora & Sello Editorial de Extensión Universitaria.
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- Íñiguez, L. (1995) Métodos cualitativos en Psicología Social. *Revista de Psicología Social Aplicada, 5(2)*, Madrid.
- Kent Serna, R (1986). Los profesores y la crisis universitaria. *Cuadernos Políticos, N° 46*, pp. 41-54. México, D.F.: Ediciones Era.
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México: Editorial Grijalbo.
- Litwin, E. (2006). El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio. *Revista Educación y Pedagogía, 18(46)*, 25-31. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Lourau, R. (2001). *Libertad de movimientos. Una introducción al análisis institucional*.

Buenos Aires: EUDEBA.

Martínez Carazo, C. (2006). El método de estudio de caso; estrategia metodológica de la investigación científica". *Pensamiento y gestión*, 20, 165-193. Recuperado de: http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf

Martinis, P. (Octubre, 2012). Pedagogía e integralidad. *Jornadas de la Red de Extensión de la Universidad de la República*. Facultad de Psicología, Montevideo, Uruguay. (Inédito)

Martinis, P. & Stevenazzi, F. (2008). Maestro Comunitario: una forma de re-pensar lo escolar. *Revista Propuesta Educativa, FLACSO*, 29. Buenos Aires.

Mészáros, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.

Müller, S. (1996). "The advent of the university of calculation". En Müller (Ed.), *Universities in the Twenty-First Century*. Providence, RI, USA: Berghahn Books.

Núñez, V. (2008): "El vínculo educativo" En Tizio, H, *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*" España: Gedisa.

Pérez Serrano, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España: La Muralla.

Picos, G. (2006). "La producción del Modelo Latinoamericano de Universidad en el Uruguay (primeros apuntes)". En VVAA, *Acontecimiento 2*, Montevideo: Editorial Argos Edición Alternativa.

Puiggrós, A. (1994a) *Sujetos, disciplinas y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

_____ (1994b) Los límites de las alternativas pedagógicas tradicionales. *La Educación*, 119 (3) . Recuperado de http://www.educoas.org/porta/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_119/articulo1/index.aspx.

Rancière, J. (2010). *Momentos políticos*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

_____ (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

- Rebellato, J. L. & Giménez, L. (1997). *Ética de la autonomía. Desde la práctica de la psicología con las comunidades*. Montevideo: Roca Viva.
- Ribeiro, D. (1968). *La Universidad Latinoamericana*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República.
- _____ (2006). *La Universidad nueva: un proyecto*. Venezuela: Ayacucho.
- Ricoeur, P. (2002). Perspectivas de la Universidad contemporánea para 1980. *Revista "Pensamiento universitario"*, Año 10, (10) Buenos Aires.
- Romano, A. (Octubre, 2012). Dimensiones pedagógicas de la integralidad. *Jornadas de la Red de Extensión de la Universidad de la República*, Facultad de Psicología, Montevideo, Uruguay. (Inédito).
- Rodríguez-Urbe, C. L., DelaPeña-Padilla, S. & Hernández-Valdés, O. (2011). La intervención social universitaria: un campo de estudio emergente. *Complexus 1* Tlaquepaque, Jalisco: ITESO
- Saldaña, A. (2008) Gestión como ideología en la Universidad pública mexicana. *Revista de Investigación Educativa*, 6. ISSN 1870-5308. Veracruz: Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana.
- Salit, C. (2011). Procesos de cambio curricular en la Universidad. Aportes desde una lectura en clave pedagógica. *Revista Argentina de Educación Superior*, Año 3, 3. ISSN 1852-8171. Argentina
- 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, M. (1986). *Educación y realidad económica, social y cultural*. Montevideo: Cursos de Verano de la Universidad de la República, Departamento de Extensión Universitaria.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stolkiner, A. (1999, Abril). La interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas. *Campo psi*. Recuperado de <http://www.campopsi.com.ar/lecturas/stolkiner.htm>
- Strauss, A. & Juliet C. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Sztern, S. (2006). "La pasión por innovar". En, *Debates teóricos metodológicos y políticos*

- sobre la Formación Docente Universitaria. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República.
- Sztern, S. & Umpiérrez, R. (1994). *Aplicación de la enseñanza activa en distintas áreas de conocimiento*. Montevideo: IENBA – Área de Educación Permanente.
- Spink, P. (2007). Replanteando la investigación de campo: relatos y lugares. *FERMENTUM*, Año 17, N. 50, 561-574. ISSN 0798-3069. Mérida, Venezuela
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. México: Paidós.
- Tommasino, H., Cano, A., Castro, D., Santos, C & Stevenazzi, F. (2010): “De la extensión a las prácticas integrales”. En UDELAR, *Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la transformación de la enseñanza: Los Espacios de Formación Integral*. Montevideo: Rectorado de la Universidad.
- Tommasino, H. (2009). Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la extensión para su implementación. *Anales del III Congreso Nacional de Extensión Universitaria*, Santa Fé, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Thompson, E. (1984). *Tradición, Revuelta y Conciencia de Clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Barcelona: Crítica.
- _____ (2000). *Agenda para una historia radical*. Barcelona: Crítica.
- UDELAR (2010). La extensión en la renovación de la enseñanza. Los Espacios de Formación Integral. Cuadernos Hacia la Reforma Universitaria N° 10. Montevideo: Rectorado de la Universidad de la República.
- Umpiérrez, R. & Pastorino, M. (2007). Orígenes de la reforma del plan de estudios del IENBA. Montevideo: IENBA.
- Van Aken, M. (1990). *Los militantes: Una historia del Movimiento Estudiantil Universitario Uruguayo*. Montevideo: FCU.
- Velasco Gómez, A. (2000). *Tradiciones naturalistas y hermenéuticas en las filosofías de las ciencias sociales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vizcarra, F. (2002): Premisas y conceptos básicos en la sociología de Pierre Bourdieu *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 8 (16), 55-68. Colima, México.
- Zum Felde, Alberto (1967): “*Proceso intelectual del Uruguay*”. Montevideo: Ediciones del Nuevo Mundo.

Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE.

Documentos de los EFI consultados:

Programa del curso “Salud y Ambiente”, Facultad de Medicina, 2012.

Programa del curso “Actividades Ciencia y Comunidad”, Facultad de Ciencias, 2012.

Programa del curso “Geografía Rural”, Facultad de Ciencias, 2012

Programa del seminario “Introducción a la Biología II”, Facultad de Ciencias, 2012

Programa del taller “Suinos”, Facultad de Agronomía, 2012

Programa del curso “Ciclo de Introducción a la Realidad Agropecuaria”, Facultad de Agronomía 2012

Proyecto “Cruz de los Caminos: Hacia una red de observatorios socioambientales en escuelas rurales”, CSEAM 2011

Programa del curso “Lúdica en la cultura”, ISEF, 2012.

"Propuestas de formación integral para el abordaje interdisciplinario de la problemática del hábitat en contextos de precariedad" (proyecto presentado al "Llamado a proyectos de mejora de la enseñanza de grado: 'Innovaciones educativas' de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República.

Proyecto “Propuestas para la gestión participativa del espacio público en contextos de precariedad urbana y habitacional” (Presentado al Llamado a Espacios de Formación Integral de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República)

Documento de síntesis de la evaluación del EFI realizada por los estudiantes del Curso Curso Técnicas de Investigación en Antropología Social y Cultural, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Documento “Matriz de monitoreo de los Espacios de Formación Integral 2011”, Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República.

Base de Datos de la Unidad de Relacionamiento con los Servicios Universitarios del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República.

Sitios web consultados:

Portal de la Universidad de la República:

<http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/25657>

Sitio de Extensión Universitaria: http://www.extension.edu.uy/red/formacion_integral

Blog del EFI "Hábitat y Territorio": <http://efivillagarcia.blogspot.com/>

Blog del EFI "Cruz de los Caminos": <http://cruzdeloscaminos2012.blogspot.com/>

Listado de docentes entrevistados:

EFI "Cruz de los Caminos":

Graciela Castellano

Mariana Ríos

Ignacio Berro

Amilcar Davyt

Leticia Berruti

Walter Oreggioni

Mauricio Ceroni

Beatriz Belenda

Andrea González

EFI Hábitat y Territorio:

Raquel Georgiadis

Jorge Larroca

Martha Monzón

Alina del Castillo

Norma Piazza

Raúl Vallés

Marcos Bracco

Martín Caldeiro

María Cabo

Laura Rumia