



Andamios. Revista de Investigación
Social

ISSN: 1870-0063

revistaandamios@uacm.edu.mx

Universidad Autónoma de la Ciudad de
México
México

Cano Menoni, Agustín; Castro Vilaboa, Diego

La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de
Uruguay

Andamios. Revista de Investigación Social, vol. 13, núm. 31, mayo-agosto, 2016, pp. 313-
337

Universidad Autónoma de la Ciudad de México
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62846700015>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EL CASO DE URUGUAY

Agustín Cano Menoni*

Diego Castro Vilaboa**

RESUMEN. El presente artículo aborda el potencial pedagógico de la extensión universitaria, cuando es integrada a los procesos de formación e investigación. Se parte de los resultados de un estudio de casos desarrollado en el periodo de agosto de 2011 a febrero de 2013 en el marco de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y la Universidad de la República (Udelar) (Uruguay). Después de presentar la política de extensión del caso uruguayo, se sintetizan algunas conceptualizaciones de los modelos pedagógicos universitarios, proponiendo su complejización a partir de las experiencias estudiadas. Finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación en tres ejes de análisis: transformaciones del papel docente; potencial de la extensión para la transformación curricular, y dificultades observadas en relación al marco institucional de las experiencias.

PALABRAS CLAVE. Educación superior, extensión universitaria, alternativas pedagógicas, docencia universitaria, educación integral.

UNIVERSITY EXTENSION IN THE TRANSFORMATION OF HIGHER EDUCATION. THE CASE OF URUGUAY

ABSTRACT. This paper discusses the pedagogical potential of university extension, when it is integrated to the teaching and

* Profesor adjunto en la Universidad de la República, Uruguay. Correo electrónico: acano@pim.edu.uy; agustincanom@gmail.com

** Docente en la Universidad de la República, Uruguay. Correo electrónico: d.castro23@gmail.com

research processes. For this, the main results of a case study carried out in the period August 2011- February 2013 are presented within the framework of the Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) and the Universidad de la República (Udelar) (Uruguay). After presenting the Uruguayan policy of university extension, the article summarizes some conceptualizations of university pedagogical models, proposing its complementation from the experiences studied. Finally, the main findings of the research in three levels of analysis are presented: the teacher's role changes; the university extension potential for curriculum transformation, and some difficulties faced in relation to the institutional framework of experiences.

KEY WORDS. Higher education, university extension, pedagogical alternatives, university teaching, comprehensive education.

INTRODUCCIÓN: LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA COMO PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

En el presente artículo se aborda el potencial pedagógico de la extensión universitaria cuando se entiende que está integrada a los procesos de formación e investigación. Para ello, se parte de los principales resultados de la investigación “Análisis de los modelos pedagógicos en los procesos de extensión universitaria”, estudio de casos realizado en el periodo de agosto de 2011 a febrero de 2013 en el marco del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay (IPES-ANEP), en acuerdo con el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República (Udelar) (Uruguay).

La extensión universitaria es una de las funciones definitorias de las universidades públicas latinoamericanas herederas del movimiento de reforma universitaria ocurrido en el continente durante la primera mitad del siglo xx. No obstante, no existe una definición única y consensuada acerca de la naturaleza y los alcances de las actividades que las universidades denominan como “extensión”. Por el contrario,

coexisten diversos modos de comprender y emprender la extensión por parte de las universidades, e incluso pueden observarse diferencias al interior de estas mismas, lo que hace de la extensión un concepto polisémico no exento de ambigüedad.

Con frecuencia, se asocia a la extensión con actividades de difusión cultural o artística. En ocasiones se la concibe como comunicación social de resultados de investigaciones. En otros casos, se la circunscribe a convenios para el desarrollo de actividades de asistencia, asesoramiento técnico o transferencia tecnológica en diferentes áreas de conocimiento. Y no pocas veces se la define por la negativa: extensión como toda aquella actividad que, sin ser propiamente investigación o enseñanza curricular, la universidad realiza en vinculación con (o dirigida a) interlocutores no universitarios (organismos estatales, empresas, organizaciones sociales, comunidades).

Junto con esta amplitud de criterios para definir, conceptualizar y planificar las acciones de extensión, es posible también constatar que las universidades no siempre han reconocido el potencial pedagógico de la extensión en lo que se refiere a la formación curricular de los estudiantes universitarios. Menos aún han concebido y organizado una política de generalización de la extensión integrada al currículo en todas las áreas de conocimiento y en diferentes momentos de la formación disciplinaria curricular.¹

¹ Es preciso destacar, no obstante, que la concepción de la extensión como estrategia pedagógica a implementar en los currículos universitarios tiene antecedentes históricos que se remontan al menos a finales del siglo XIX en la Universidad de Oviedo, y a mediados del siglo XX en América Latina. En Uruguay, se pueden encontrar antecedentes desde finales de la década de 1950, cuando se crea el primer Departamento de Extensión Universitaria. En la década de 1960 la “extensión curricular” tendrá un lugar destacado en las reformas de los planes de estudio de Medicina y Bellas Artes. Además de esta vertiente que concibe a la extensión como parte del proceso formativo curricular de los estudiantes, es posible distinguir otra vertiente en el proceso histórico de la extensión, en la cual el énfasis está puesto en el papel de servicio a la comunidad, sin tener mayor importancia si en dichas actividades se incluye la formación curricular (o extracurricular) de estudiantes. Existen antecedentes también en este sentido desde el siglo XIX en la Universidad de Cambridge, aún antes que en la Universidad de Oviedo (Palacios Morini, 2002). A nivel latinoamericano, esta vertiente de la extensión se puede encontrar desde comienzos del siglo XX. Jorge Bralich (2007) sostiene que en

Una política de transformación de la enseñanza orientada sobre estas bases se ha desarrollado en los últimos años en la Udelar. Tras recoger elementos de dos grandes tradiciones de la extensión universitaria latinoamericana (una que destaca su potencial pedagógico en la formación de estudiantes desde una perspectiva humanista e integral, y otra que hace énfasis en su contribución a los procesos de transformación social), en el año 2009, el Consejo Directivo Central de dicha universidad aprobó un documento en el cual se establece una definición de la *extensión universitaria*:

proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. Aun así, en procesos de extensión donde participan docentes y estudiantes, el rol docente debe tener un carácter de orientación permanente [...] Un proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular [...], que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social [...] Es una función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas. En su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora. La extensión y la investigación deberían ser parte de la metodología de enseñanza universitaria, lo que haría que el proceso formativo

este momento las actividades extensionistas tenían un perfil “culturalista”, influido por las corrientes higienistas en el campo de la salud y un ambiente cultural general de iluminismo universitario. A mediados del siglo xx, esta tradición se verá transformada en su enfoque, concepción y perspectivas, fundamentalmente, debido a la influencia del movimiento estudiantil y su vinculación con el movimiento sindical, lo cual redundará en un proceso de politización de la actividad extensionista. En el plano de la teoría pedagógica, este proceso se ve apuntalado por el surgimiento y difusión de la educación popular latinoamericana, asimismo, de la obra de Paulo Freire, cuyo texto *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, publicado por primera vez en 1969, ejerció gran influencia. Nace así la corriente que ha sido definida como “extensión crítica” (Tommasino *et al.*, 2006).

fuese integral, con un contacto directo con la realidad social, por lo tanto humanizadora (Udelar, 2009: 3).

Entre otras acciones, a partir de esta resolución se generaron programas universitarios de carácter interdisciplinario, insertos territorialmente en el medio rural y en las zonas urbanas periféricas de Montevideo, organizados en torno a la investigación de las problemáticas relevantes de dichos contextos, desarrollando procesos de formación curricular de estudiantes y promoviendo un abordaje de los problemas desde una perspectiva participativa y dialógica con las organizaciones y los actores de las comunidades de referencia. A su vez, en articulación con dichos programas, en el año 2010 se dio inicio a la política de promoción y desarrollo de Espacios de Formación Integral (EFI) en todas las áreas de conocimiento.²

El proyecto de investigación, cuyos principales resultados se comparten en el presente artículo, se desarrolló en torno a esta política de desarrollo de los EFI como estrategia de transformación de la formación universitaria a partir de la extensión. Desde un abordaje metodológico de corte cualitativo, basado en una estrategia de estudio de casos con base en técnicas de entrevista a profundidad, grupos de discusión y análisis documental, la investigación procuró responder a las siguientes preguntas: ¿cómo se reconfiguran las relaciones educativas en estas experiencias tanto en lo que tiene que ver con la relación estudiante-docente como en lo referente a la relación equipo universitario-colectivos extrauniversitarios con los que se trabaja en la práctica de extensión? ¿Cómo se juega la relación docente-estudiante-conocimiento? ¿Cómo se expresa la interrelación entre las lógicas de la extensión en tanto intervención y las lógicas propias de la práctica en tanto proceso formativo? ¿Qué cambios operan en el papel docente?³

² Por EFI se denomina a un conjunto heterogéneo de prácticas educativas universitarias estructuradas a partir de la integración de la extensión y la investigación a la formación curricular de los estudiantes, preferentemente desde una perspectiva interdisciplinaria (Tommasino *et al.*, 2010).

³ Los dos casos seleccionados fueron: a) el EFI “Cruz de los caminos”, orientado al abordaje interdisciplinario de temáticas ambientales, y desarrollado por las facultades de Ciencias, Medicina, Agronomía y el Servicio Central de Extensión, en conjunto con

El presente artículo consta de dos partes. En los primeros dos capítulos se revisa la noción de *modelos pedagógicos* atendiendo a la especificidad de lo pedagógico universitario, y se proponen tres niveles de complejización del concepto a partir de las características de los procesos de extensión. En el capítulo final se presentan las conclusiones del estudio de casos en torno a tres ejes de análisis: 1) las transformaciones observadas en el papel docente; 2) el potencial de transformación de los EFI en el plano curricular, y 3) algunas tensiones y dificultades observadas en la relación entre los EFI y su marco institucional.

LOS MODELOS PEDAGÓGICOS EN LA UNIVERSIDAD

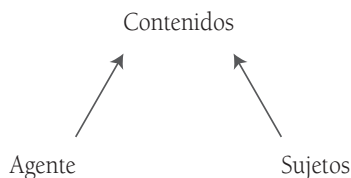
El origen etimológico del término “pedagogía” —ligado a la infancia—⁴ y las características históricas de su desarrollo como disciplina enfocada en la educación preuniversitaria son dos circunstancias que dificultan la utilización del término para el caso de la universidad. A esto debe sumarse la propia polisemia de “pedagogía” en sus diferentes usos en la discusión educativa, la multiplicidad de voces y las perspectivas que componen el campo educativo, así como el carácter multidimensional y multirreferencial de su estructuración.

En este marco, el análisis de los modelos pedagógicos ha sido generalmente organizado en los términos del llamado “triángulo herbartiano” (Nuñez, 2008) constitutivo de la situación educativa:

escuelas rurales aledañas a Montevideo (para más información, véase [<http://cruzdeloscaminos2012.blogspot.mx/>]); y b) el EFI “Hábitat y territorio”, dedicado al abordaje de temáticas ligadas al hábitat y la habitabilidad en un conjunto de barrios de la zona Este de Montevideo, y desarrollado por las facultades de Arquitectura, Psicología, Educación Física, Nutrición y Humanidades y Ciencias de la Educación, en coordinación con el Programa Integral Metropolitano de la Udelar (para más información, véase [<http://efivillagarcia.blogspot.mx/>] y también [<http://www.revista.unam.mx/vol.13/num5/art51/#up>]).

⁴ Término de origen griego, “pedagogía” se compone de “paidós” (“niño”) y “gogos” (“conducir, llevar”) (Corominas, 1987: 447).

FIGURA 1. “TRIÁNGULO ABIERTO” DE HERBART

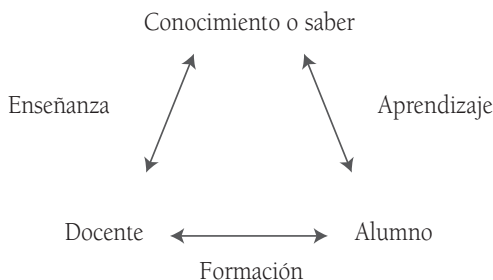


Fuente: Núñez (2008).

Desde este esquema, Núñez (2008) y Gatti (2000) organizan el análisis de los modelos pedagógicos a partir de los modos en que se relacionan los tres vértices del triángulo. Así, Núñez (2008), preocupada por el análisis del vínculo educativo, destaca el carácter cultural de los procesos de selección de contenidos, la condición de violencia simbólica inherente a todo vínculo educativo, y la responsabilidad que estos dos hechos presentan al agente de la educación, en tanto encargado de dinamizar los procesos educativos, que deberá acompañar su práctica con el análisis de las condiciones políticas, históricas, económicas y culturales de su función.

Por su parte, Gatti (2000), al analizar los modelos pedagógicos operantes para el caso de la universidad, parte del triángulo herbartiano, pero lo reformula en los siguientes términos:

FIGURA 2. RECONFIGURACIÓN DEL TRIÁNGULO HERBARTIANO Y LOS MODELOS PEDAGÓGICOS



Fuente: Elaboración propia a partir de Gatti (2000).

En la reformulación de Gatti del esquema herbeartiano se verifican dos movimientos que contribuyen a situar mejor la mirada sobre lo pedagógico universitario: *a*) se sustituye “contenido” (propio de la tradición normalista de la “trasposición didáctica” chevallardiana) por “conocimiento o saber” (propio de lo educativo en el contexto universitario), y *b*) se cierra el triángulo en su base, contemplando los diferentes tipos de relaciones posibles.

El primer movimiento contribuye a recentrar lo pedagógico de acuerdo con la especificidad de los procesos formativos universitarios, en los cuales las lógicas que organizan la enseñanza son de la investigación científica y de la creación cultural. En este sentido, Luis Behares (2011) al analizar los procesos de enseñanza (que en el caso universitario considera indisociables del funcionamiento de un “campo de saber” determinado) distingue entre la “instancia del saber” y la “instancia del conocimiento” como niveles operativos en los procesos formativos universitarios. Mientras que en la “instancia del saber”, el organizador es el saber faltante, la “instancia del conocimiento” está dada por el conocimiento acumulado disponible: “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: 79). En el proceso de formación universitaria, en tanto subsidiario de procesos de investigación, la “instancia del saber” organiza el conjunto del proceso, el cual se articula con la “instancia del conocimiento”, que por su parte, está ligada al conocimiento acumulado en el campo del saber del que se trate y organizada desde la lógica de las respuestas (disponibilidad de lo ya conocido) que se ponen en juego en el proceso lanzado desde la incógnita operativa (Behares, 2011).

Esta caracterización de los procesos educativos universitarios constituye una aportación para pensar los procesos formativos desarrollados en el marco de experiencias, como los EFI, en los cuales se integran disciplinas, saberes y funciones universitarias en torno al organizador principal de “la instancia del saber”, dentro de los procesos de investigación y transformación de la realidad. En este sentido, al analizar la organización y las lógicas propias de cada una de las funciones universitarias, es posible observar que mientras la función de enseñanza,

por su naturaleza, está vinculada a la “instancia del conocimiento”, las funciones de investigación y extensión se desarrollan de acuerdo con las lógicas de 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 pasaría, fundamentalmente, por resignificar la enseñanza, subordinándola a la “instancia del saber”, conectándola con el saber faltante, y poniéndola a jugar en la búsqueda de respuestas provisionales a la pregunta operativa organizadora, propia de las lógicas de la extensión y la investigación.⁵

⁵ Numerosos autores han destacado el papel definitorio de la investigación en la enseñanza universitaria. Por ejemplo, Paul Ricoeur plantea “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 acontece 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’” (2002: 84-85). Por su parte Paulo Freire, autor de gran influencia en la extensión universitaria, 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. Éste, 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 enseña porque se aprende” (1993: 227-226).

Por otra parte, el segundo movimiento que realiza Gatti al unir la base del triángulo herbeartiano permite enfocar la mirada específicamente sobre los modelos pedagógicos:

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) [...] 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 (Gatti, 2000: 3).

COMPLEJIZACIÓN DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS EN LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN INTEGRAL (EFI)

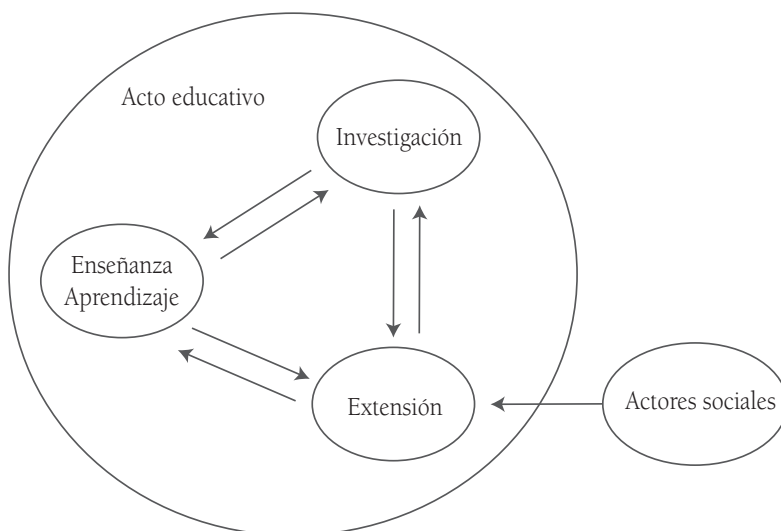
A partir de esta concepción de lo pedagógico universitario, cabe todavía un movimiento de complejización de los modelos pedagógicos para el caso de experiencias educativas universitarias desarrolladas en el marco de procesos de extensión. Tal complejización es necesaria, a nuestro juicio, por tres razones: *a)* la necesidad de atender a los modos en que se relacionan las funciones universitarias; *b)* la concepción del proceso de extensión como proceso educativo y de los actores sociales como sujetos constitutivos de la situación educativa, y *c)* la comprensión de los niveles diferenciales de la experiencia en tanto proceso de extensión y práctica formativa curricular, sus tiempos y lógicas singulares, y sus efectos en los modos de relación entre teoría y práctica.

La integración de las funciones universitarias, lejos de ser un proceso suave y armónico, supone concebir e intentar modos de articulación de quehaceres que, fruto del proceso histórico universitario evolucionaron, por lo general, de modo fragmentario. En el caso de los EFI, la integración de los procesos de extensión, investigación y enseñanza en

el desarrollo de la integralidad procura abarcar desde la concepción de los objetos de estudio y los problemas de investigación, hasta su abordaje en base al diálogo de saberes con los sujetos participantes.

Humberto Tommasino (2012) distingue dos grandes modos en que se ha dado el proceso de integración-articulación de las funciones en los EFI: *a*) la “articulación de funciones secuencial o integralidad secuencial no articulada”, y *b*) la “integralidad articulada o articulación de funciones integradas”. En el primer caso, la articulación de funciones se da de acuerdo con la separación de las funciones como etapas o momentos diferentes entre sí, estando los actores sociales ubicados en el momento de la extensión:

FIGURA 3. ARTICULACIÓN DE FUNCIONES SECUENCIAL O INTEGRALIDAD SECUENCIAL NO ARTICULADA

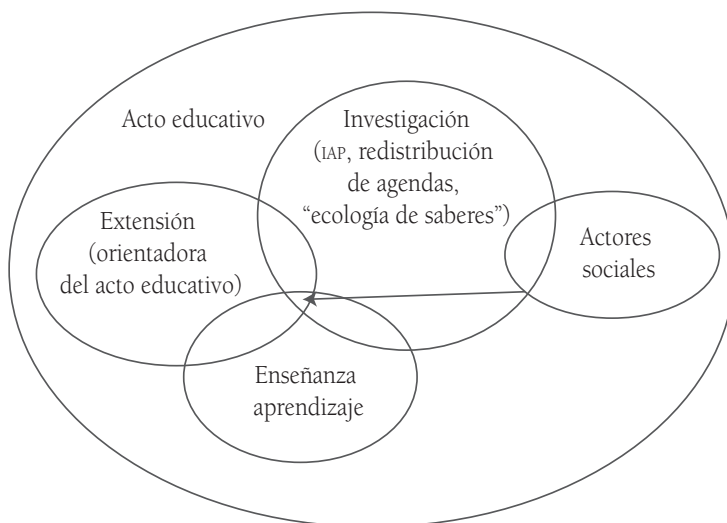


Fuente: Tommasino (2012).

En el caso de la “integralidad articulada o articulación de funciones integradas”, en cambio, la extensión se instituye como la “guía orientadora del acto educativo” (Tommasino, 2012), contribuyendo a la resignificación de los procesos de investigación (la extensión se

organiza como proceso de investigación), y así redimensiona los procesos de enseñanza de acuerdo con la lógica de la “la instancia del saber” (Behares, 2011):

FIGURA 4. INTEGRALIDAD ARTICULADA
O ARTICULACIÓN DE FUNCIONES INTEGRADAS



Fuente: Tommasino (2012).

En esta perspectiva, además, la inclusión de los actores sociales juega un papel fundamental en la transformación de los procesos educativos, con lo cual arribamos a otro aspecto fundamental a considerar a la hora de concebir un modelo pedagógico para las experiencias formativas en los EFI: la inclusión de los actores sociales interlocutores de los procesos de extensión como sujetos de un proceso que se concibe también, en tanto proceso de extensión, como proceso educativo (Freire, 1998; Tommasino *et al.*, 2006; Rebellato y Giménez, 1997).

En esta perspectiva los actores sociales forman parte de la situación educativa, resignificándose la sociedad —con su diversidad y sus contradicciones— como medio enseñante (Tommasino *et al.*, 2010). Se habilita así la posibilidad de generar procesos de creación

de conocimiento vinculada a lo que Boaventura de Sousa Santos ha denominado “ecología de saberes”, entendida como:

un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo. Implica una amplia gama de acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conocimientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la Universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices (2006: 67-68).

Llegados a este punto, resulta importante observar que, aun cuando se conciba el proceso de extensión como proceso educativo, en las propuestas curriculares enmarcadas en prácticas de extensión se vuelve importante distinguir entre dos dimensiones transversales constitutivas de estas experiencias: *a*) la dimensión de la formación curricular (la experiencia en tanto propuesta de formación de estudiantes universitarios), y *b*) la dimensión de la intervención (la experiencia en tanto proyecto de extensión dirigido a la transformación de determinada situación o la resolución de determinada problemática en un proceso participativo —también concebido como educativo— con determinados actores sociales) (Cano *et al.*, 2011). Se trata por cierto de una distinción analítica, pero que conviene realizar para poder comprender de mejor modo las características de estas experiencias según los objetivos diferenciados que ambas dimensiones suponen, y según las lógicas particulares a partir de las cuales cada una se organiza. Este aspecto se vincula a un problema más general, ligado a las concepciones de la relación entre teoría y práctica, y los modos en que esta relación se pone en juego en las experiencias.

Con frecuencia, en los procesos de extensión desarrollados a partir de prácticas curriculares subyace la visión de la práctica como el campo de aplicación de teoría, o bien de inspiración de ésta. Esa visión

recrea, a su modo, la disociación teoría-práctica, y otorga en ocasiones una condición sustancial-idealizada al dominio de la práctica, lo cual oscurece el hecho de que toda práctica es indisoluble de una comprensión-significación-narración teórica (Foucault, 1992). Es éste el último elemento que proponemos incorporar a una conceptualización de los modelos pedagógicos para el caso de la formación universitaria integrada a los procesos de extensión.

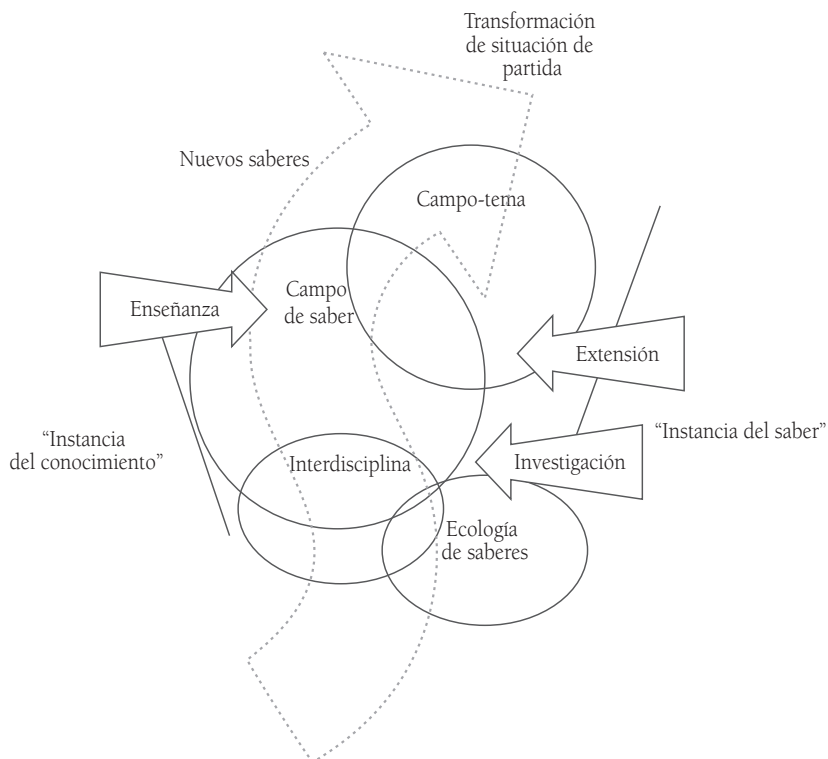
Para ello, encontramos de utilidad los aportes de Peter Spink (2007), quien, después de analizar las aportaciones de Kurt Lewin a la teoría del campo en la investigación psicológica (en particular la investigación de Lewin en torno a los hábitos alimenticios), destaca que ya en la propia selección del tema el investigador está ocupando un lugar en el campo y, tematizándolo, construye a éste en tanto campo-tema:

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).

De este modo, las aportaciones 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, y es importante acompañar los procesos de investigación y extensión con una metarreflexión 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 metarreflexión sobre cómo lo concebimos, sino ya desde el momento en que lo seleccionamos como relevante.

Sobre los tres niveles de complejización señalados anteriormente, entendemos que contribuyen a la construcción de una teoría y un marco analítico más adecuado para analizar y orientar los modelos pedagógicos en los procesos educativos de los EFI, lo cual puede representarse de la siguiente manera:

FIGURA 5. LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN LOS EFI



Fuente: Elaboración propia con base en Gatti (2000), Behares (2011), Spink (2007), Tommasino (2012) y De Sousa Santos (2006).

Según el esquema presentado en la figura 5, representamos el proceso formativo en los EFI como un proceso de cambio espiralado motorizado por la “instancia del saber” (referente organizador de los procesos de extensión e investigación), que alterna con la “instancia del conocimiento” (referente organizador de los procesos de enseñanza) (Behares, 2011), en el contexto de funcionamiento de un determinado “campo de saber” (Behares, 2011), que en los procesos de extensión se articula con un determinado “campo-tema” (Spink, 2007), el cual es comprendido y narrado de acuerdo con las lógicas de la interdisciplina

(referente epistemológico y profesional de la racionalidad universitaria) y de la “ecología de saberes” (De Sousa Santos, 2006) (referente ético, político y epistemológico del diálogo de saberes), en procesos de transformación de la realidad (lógica de la extensión), del propio campo del saber (lógica de la investigación) y de los sujetos involucrados (lógica de la formación).

LOS PROCESOS DE EXTENSIÓN Y LA TRANSFORMACIÓN
PEDAGÓGICA: PRINCIPALES RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Habiendo presentado la complejidad de elementos constitutivos de una mirada pedagógica apropiada para analizar los procesos de extensión desde una perspectiva integral, en el presente apartado sintetizaremos los principales resultados del estudio de casos.

El papel docente en los EFI

En los EFI, en gran medida, el papel docente es un papel *en construcción*. Entre las variaciones que fue presentando ese papel en construcción, identificamos dos modos principales: los docentes con un perfil preponderantemente referenciado al trabajo en el “campo-tema” (Spink, 2007), y los docentes con una referencia principalmente ligada al aula (los que, invirtiendo los términos de la conceptualización de Spink, podríamos describir como los más centrados en el “tema-campo”). En el cuadro 1 se sintetizan las principales características que observamos respecto a la división del trabajo docente en el EFI.

En su carácter propositivo los EFI buscan que los docentes y estudiantes cambien sus formas de enseñar y aprender, procuran que la formación se desarrolle a partir del diálogo con diferentes problemáticas localizadas, y enriquecer el abordaje de los contenidos de formación para construir conocimiento nuevo a partir de este movimiento. Hay un grupo de tareas docentes que no conectan con estas intencionalidades, son aquellas que se encuentran en los polos de las tipologías elaboradas: los docentes que sólo realizan trabajo de campo y aquellos que

sólo realizan actividades de aula sin conectar los contenidos con la práctica de los estudiantes o resguardando ese espacio exclusivamente para la teoría.

CUADRO 1. DIVISIÓN DEL TRABAJO Y PAPEL DEL DOCENTE EN EL EFI

	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 cercano al egreso, 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 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.	Centralidad en el “tema-campo”. Referente del desarrollo teórico de la temática y los contenidos del 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.

Fuente: Elaboración propia.

En lo referente al docente de perfil *preponderantemente en campo*, el principal desafío radica en vincular los contenidos de formación con el campo-tema (y viceversa), sobrellevando la cuota de incertidumbre que conlleva pasar del dictado de un curso con contenidos prefijados y secuenciados de antemano, a una propuesta de estas características.

Este papel también presenta otras potencialidades destacadas por los protagonistas, vinculadas a las relaciones educativas que la experiencia favorece. En un medio como el universitario en que, por efectos de la masificación estudiantil, las relaciones educativas han tendido a despersonalizarse, con un consecuente efecto de anonimato sobre los estudiantes (Giorgi, 2005; Carli, 2012), resulta interesante hacer notar que en estas experiencias las relaciones educativas están caracterizadas por una relación de cercanía, siendo descritas, en general, como de “cooperación” y “horizontalidad”.

A su vez, es preciso destacar que la centralidad dada al trabajo en territorio y con él (lo que los entrevistados suelen llamar “la práctica”), referida al “campo-tema” (Spink, 2007), reconfiguró y resignificó el trabajo de aula, al punto que éste adquirió algunas características que Michel de Certeau atribuye al “seminario”:

un laboratorio común que permite a cada uno de los participantes articular sus practicas y sus propios conocimientos. Es como si cada uno aportara el “diccionario” de sus materiales, de sus experiencias, de sus ideas, y que por efectos de intercambios necesariamente parciales y de hipótesis teóricas necesariamente provisionarias, le fuera imposible producir frases con ese rico vocabulario, es decir, “bordar” o poner en discurso sus informaciones, sus preguntas, sus proyectos (2006: 41).

La articulación de las funciones universitarias y su relación con el cambio curricular

Lejos de ser un proceso suave y lineal, 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 poblados de vaivenes y conflictos. En términos generales, se pueden advertir tres modos principales de la relación teoría-práctica operativos en los EFI: *a)* los casos en que el campo-tema se constituyó como la referencia definitoria del tratamiento de los contenidos de formación; *b)* los casos en que el campo-tema operó como la referencia orientadora del

tratamiento de los contenidos curriculares, y c) los casos en que el campo-tema fue concebido como el ámbito donde aplicar los contenidos curriculares enseñados en el aula.

El primero de los modos, si bien presenta un importante potencial en lo que se refiere a la dimensión de la transformación curricular (al posibilitar la renovación de contenidos teóricos y perspectivas de abordaje de la temática de referencia al servicio de los requerimientos del proceso de intervención), ocasionalmente posterga a un segundo plano los objetivos formativos, al punto de desdibujar uno de los sentidos definitorios de la experiencia (la formación de estudiantes). Esto ocasionó por momentos situaciones de confusión, expresadas generalmente en torno a las dudas sobre el sentido de los diferentes aportes disciplinares y, junto con ello, el sentido de la propia participación en la experiencia por parte de los estudiantes.

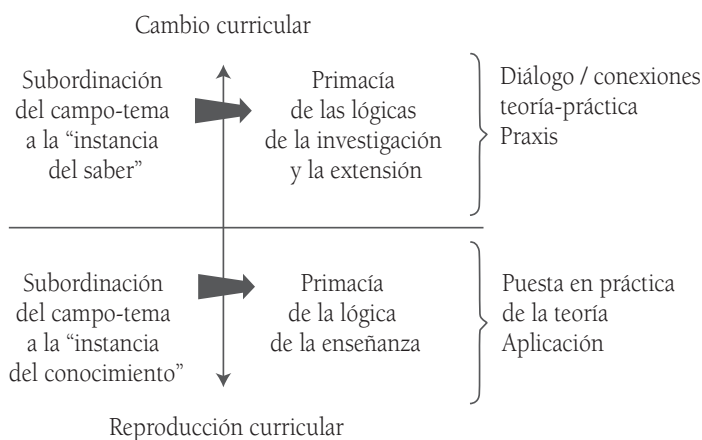
El segundo de los modos de relación entre los dominios de la teoría y de la práctica presenta a nuestro juicio gran riqueza, ya que posibilitan que el campo-tema oriente el proceso de formación, pero evitan que la lógica de la intervención se imponga como totalidad no analizable que neutraliza en su devenir los objetivos formativos y de creación de conocimiento. En estos casos, los contenidos curriculares, en tanto referencias del dominio de la teoría, logran operar como recursos de pensamiento en el abordaje del campo-tema, al tiempo que se vuelven ellos mismos objeto de reflexión durante el proceso de la praxis, posibilitando fecundas articulaciones entre la “instancia del conocimiento” y la “instancia del saber” (Behares, 2011).

Por último, en el tercer modo de la relación teoría-práctica, en que la función de enseñanza subordina a las demás, el dominio de la práctica permanece disociado del dominio de la teoría. 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, puede verse neutralizado el potencial transformador 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, en parte se pierda también el potencial de interrogación sobre la experiencia en el campo-tema. 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.

Estas tres lógicas pueden relacionarse con la coexistencia de las lógicas de la extensión, la enseñanza y la investigación, con sus énfasis y sentidos diferenciales. Pensamos que existe una vinculación 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:

FIGURA 6. ESQUEMA DE ANÁLISIS DEL POTENCIAL TRANSFORMADOR CURRICULAR DEL EFI



Fuente: Elaboración propia.

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, el redimensionar 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.

La relación de los EFI con su marco institucional

El potencial instituyente-creativo de los EFI en lo relativo al nivel de la transformación curricular se torna evidente en la existencia de cursos inéditos surgidos a partir del proceso de su praxis, algo que ocurrió en los dos casos estudiados. Para complementar lo planteado en el subcapítulo anterior, las interrogantes a sostener son: ¿cómo se crea lo nuevo en estos casos? ¿En que medida se integran aprendizajes de la experiencia o se reproducen modelos? Edith Litwin, al analizar diferentes perspectivas teóricas en torno a las derivadas del cambio curricular universitario, expresa:

Burton Clark [...] identifica los cambios del currículo desde tres perspectivas: parto, dignificación y dispersión de asignaturas. Por parto entiende la creación de asignaturas nuevas; la dignificación implica el reconocimiento de otras que no tuvieron envergadura como tales y lo tienen a partir del desarrollo de la ciencia o la investigación; y, finalmente, la dispersión da cuenta de un campo que extiende su cobertura. Se trata, en este último caso, de asignaturas que impactan en los desarrollos actuales de muchas áreas, y pueden observarse a través de las múltiples relaciones que se establecen entre disciplinas. En otras palabras, una manera de mirar la vitalidad de los currículos es reconocer la existencia de estos fenómenos. Por ejemplo: la inclusión de nuevas materias, los cambios en la jerarquía de otras o el impacto de algunas asignaturas en otras, así como un estudio de la proporción en que suceden y un análisis interno, reconociendo si se da en los ciclos básicos o en las orientaciones, si provoca que se agreguen materias o se anulen, etcétera (Litwin, 2006: 27).

Verificamos en los casos estudiados un doble movimiento: por un lado la adaptación curricular de algunos cursos, y por otro la creación de nuevos cursos. En el primer caso, las dificultades son varias y se profundizan en la medida en que las facultades o cursos carecen de herramientas para flexibilizar sus programas o requerimientos tanto metodológicos como de evaluación. La tarea principal de la coordinación del EFI está aquí dada por la gestión de pequeños cambios que permitan adaptar los cursos a las necesidades de estos mismos, en una dinámica de trabajo que se evidencia sumamente desgastante para el equipo docente a cargo.

En referencia a la creación (“parto”) de nuevas propuestas curriculares es donde recae la principal potencia creativa de los EFI. Están marcadas por lo precario y transitorio: cursos cortos, optativos, en los márgenes del currículo, con financiamiento mínimo o escaso, en general dependientes de estructuras centrales. Así como se hizo evidente en uno de los casos estudiados, frente a un cambio de coyuntura en la política de la facultad, los nuevos espacios curriculares pueden desvanecerse o fragmentarse cuando recién comenzaban a consolidarse como espacios educativos y a recoger sus primeros frutos en el plano de la extensión y la investigación.

COMENTARIOS FINALES

En resumen, es posible afirmar que los procesos de extensión, cuando son concebidos desde una perspectiva integral, pueden enriquecer y transformar los procesos educativos universitarios, abriendo a su vez nuevas potencialidades para la investigación. Esto plantea un conjunto de desafíos y tensiones que abarcan desde el papel docente, la organización curricular, la evaluación de aprendizajes y procesos, la relación teoría-práctica y las oportunidades de transformación institucional que brinda la profundización del diálogo entre universidad y sociedad.

La investigación evidenció que los EFI contienen vitalidad instituyente, pero enfrentan factores institucionales que ponen en duda su sustentabilidad. Sus actores desarrollan múltiples estrategias para sostener y recrear las experiencias. Integran propuestas curriculares que tienen posibilidad de adaptarse, mientras van creando espacios en los

márgenes de las estructuras curriculares e institucionales. Las estructuras curriculares hegemónicas parecieran admitir las propuestas como los EFI en tanto opciones diferenciadas, mientras no las afecten de modo general. Así, los EFI desarrollan su existencia en materias opcionales y en espacios de alta fragilidad institucional, en ocasiones, dependientes de financiamientos externos. Consideramos indispensable estudiar con mayor profundidad las condiciones necesarias para que estos ensayos den lugar a transformaciones más profundas en las estructuras curriculares y en las formas de enseñar y aprender en la universidad, y así resignificar el potencial pedagógico de la extensión universitaria, profundizando el compromiso social de la universidad.

FUENTES CONSULTADAS

- 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 (Udelar).
- BRALICH, J. (2007), *La extensión universitaria en el Uruguay. Antecedentes y desarrollo en la Universidad de la República desde sus inicios hasta 1996*, Montevideo: Udelar.
- CANO, A.; CASTRO, D.; MUSTO, L.; SARACHU, G. (2011), “Apuntes para pensar la praxis de monitoreo pedagógico y el rol de docente orientador en los proyectos estudiantiles de extensión”, en *Revista Estudios Cooperativos*, vol. 16, núm. 1, Montevideo: Universidad de Estudios Cooperativos (UEC)-Udelar, pp. 88-103.
- CARLI, S. (2012), *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- COROMINAS, J. (1987), *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, Madrid: Gredos.
- DE CERTEAU, M. (2006), “¿Qué es un seminario?”, en C. Rico de Sotelo (coord.), *Relecturas de Michel de Certeau*, México: Universidad Iberoamericana.
- DE SOUSA 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.

- DE SOUSA SANTOS, B. (2010), *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Montevideo: Trilce / Sello Editorial de Extensión Universitaria.
- FOUCAULT, M. (1992), *Microfísica del poder*, Madrid: La Piqueta.
- FREIRE, P. (1993), *Pedagogía de la esperanza*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1998), *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, México: Siglo XXI.
- GATTI, E. (2000), “Modelos pedagógicos en la educación superior”, en *Revista Temas y Propuestas*, núm. 18, Facultad de Ciencias Económica-Universidad de Buenos Aires (UBA-FCE).
- GIORGI, V. (2005), *Aprender a enseñar y enseñar a aprender en condiciones de numerosidad*, Montevideo: Comisión de Enseñanza-Udelar.
- LITWIN, E. (2006), “El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio”, en *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XVIII, núm. 46, Medellín: Facultad de Educación-Universidad de Antioquia, pp. 25-31.
- NÚÑEZ, V. (2008), “El vínculo educativo”, en H. Tizio (coord.), *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*, España: Gedisa.
- PALACIOS MORINI, L. (1908), *Las universidades populares*, Valencia: Siempre y Compañía Editores.
- REBELLATO, J.; GIMÉNEZ, L. (1997), *Ética de la autonomía. Desde la práctica de la psicología con las comunidades*, Montevideo: Roca Viva.
- RICOEUR, P. (2002), “Perspectivas de la Universidad contemporánea para 1980”, en *Pensamiento Universitario*, núm. 10, año 10, Buenos Aires: UBA.
- SPINK, P. (2007), “Replanteando la investigación de campo: relatos y lugares”, en *Fermentum*, año 17, núm. 50, septiembre-diciembre, Mérida (Venezuela): Universidad de los Andes, pp. 561-574.
- TOMMASINO, H. (2012), “El proceso de la integralidad en la extensión universitaria de la Universidad de la República de Uruguay”, en presentación en la Universidad de Entre Ríos, Argentina, (inédito).
- TOMMASINO, H.; GONZÁLEZ, M.; GUEDES, E.; PRIETO, M. (2006), “Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire”, en H. Tommasino y P. De Hegedus (coords.), *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*, Montevideo: Udelar.

TOMMASINO, H.; CANO, A.; CASTRO, D.; SANTOS, C.; STEVENAZZI, F. (2010):
“De la extensión a las prácticas integrales”, en H. Tommasino (coord.), *Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la transformación de la enseñanza: los espacios de formación integral*, Montevideo: Udelar.

Universidad de la República (Udelar) (2009), “Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio”, *Resolución del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República del 27 de octubre de 2009*, Montevideo: Udelar.

Fecha de recepción: 15 de febrero de 2014
Fecha de aprobación: 25 de septiembre de 2015