



Espacio Interdisciplinario
Universidad de la República
Uruguay

en_clave inter

Educación superior
e interdisciplina

seminario en_clave inter
noviembre 2014

en_clave inter
2014
Educación superior
e interdisciplina



Espacio Interdisciplinario
Universidad de la República
Uruguay

En_clave Inter 2014.
Educación superior e interdisciplina.

Seminario En_clave Inter del Espacio Interdisciplinario
realizado en el mes de noviembre de 2014.

Publicación coordinada y compilada por la Unidad
Académica del Espacio Interdisciplinario: Paula Cruz,
Verónica Fernández, Andrea Lorigo, Lorena Repetto,
Bianca Vienni, Clara von Sanden.

Edición: Verónica Fernández, Lorena Repetto, Bianca
Vienni, Clara von Sanden.

Corrección de estilo: Maura Lacreu
Diseño: Paula Cruz, Andrea Lorigo
Diagramación: Maura Lacreu

Primera edición: noviembre de 2015, 1000 ejemplares
ISBN 978-9974-0-1291-2
ISBN digital: 978-9974-0-1292-9

© Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la
República.

Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República.
José Enrique Rodó 1843
11200 Montevideo, Uruguay
ei@ei.udelar.edu.uy

Imprenta: Mastergraf

Distribución general: Espacio Interdisciplinario

Las opiniones vertidas corren por cuenta de los autores



**en_clave inter
2014**

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 3

ÍNDICE 7

CONFERENCIAS

PRESENTACIÓN 15

ROSA VICARI 17
 PROYECTOS INTERDISCIPLINARIOS EN EL ÁREA DE INFORMÁTICA EN LA EDUCACIÓN

MERCEDES COLLAZO 23
 CURRÍCULO UNIVERSITARIO E INTERDISCIPLINARIEDAD: ¿UNA NUEVA OPORTUNIDAD?

LINDA NEUHAUSER 35
 INTEGRATING TRANSDISCIPLINARY AND TRANSLATIONAL CONCEPTS
 INTO GRADUATE EDUCATION: EXPERIENCES FROM THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA,
 BERKELEY. A CONVERSATION WITH LINDA NEUHAUSER

MESAS DE TRABAJO

MESA REDONDA: EXPERIENCIAS INTERDISCIPLINARIAS EN LA UDELAR

PRESENTACIÓN 47

GABRIEL KAPLÚN 49
 FORMACIONES INTERDISCIPLINARIAS: PASIONES, TENSIONES Y POSIBLES PARADOJAS

MARGOT PAULINO ZUNINI 51
 CREACIÓN Y EVOLUCIÓN DE DOS POSGRADOS INTERDISCIPLINARIOS
 PEDECIBA-UDELAR: MAESTRÍA Y DIPLOMA DE ESPECIALIZACIÓN EN BIOINFORMÁTICA

I

II

59 RETO BERTONI
EXPERIENCIAS EN ENSEÑANZA INTERDISCIPLINARIA EN LA UDELAR.
LICENCIATURA EN DESARROLLO: UN ESPACIO DE APRENDIZAJE E INNOVACIÓN

65 DANIEL DE ÁLAVA
LA INTERACCIÓN INTERDISCIPLINARIA EN LA MAESTRÍA EN MANEJO COSTERO INTEGRADO

MESA DE PONENCIAS: INTERDISCIPLINA EN LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN INTEGRAL

73 PRESENTACIÓN

75 VALERIA GRABINO ETORENA
PRESENTACIÓN A LA MESA DE PONENCIAS:
INTERDISCIPLINA EN LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN INTEGRAL

79 ANTONIO ROMANO, VICTORIA MÉNDEZ
LA EXPERIENCIA DE LA INTERDISCIPLINA EN LOS EFI

87 PAULA CRUZ, CLAUDIO MARTÍNEZ, LORENA REPETTO, BIANCA VIENNI
ALGUNOS APUNTES PARA LA REFLEXIÓN SOBRE
LOS VÍNCULOS ENTRE INTERDISCIPLINA E INTEGRALIDAD

MESA REDONDA: APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP). LA EXPERIENCIAS EN DINAMARCA

93 PRESENTACIÓN

95 BIRGITTE GREGERSEN
PROBLEM BASED LEARNING IN PRACTICE. EXPERIENCES FROM AALBORG UNIVERSITY

MESA REDONDA: PERSPECTIVAS SOBRE LA INTEGRALIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

PRESENTACIÓN 103

PATRICIA MANZONI 105

INTEGRALIDAD, INTERDISCIPLINA Y UNIVERSIDAD

AGUSTÍN CANO 111

INTEGRALIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA.
APUNTES PARA EL DEBATE UNIVERSITARIO

MARIO JASO 119

UNA MIRADA A LA INTEGRALIDAD
DESDE LA ÓPTICA DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE

GREGORY RANDALL 133

SOBRE LA INTEGRALIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

TALLER FLOR DE CEIBO

PRESENTACIÓN 141

DAYANA CURBELO 143

PRÁCTICAS INTERDISCIPLINARIAS PARA ESTUDIANTES
DE GRADO. LA PROPUESTA DE FLOR DE CEIBO

VARENKA PARENTELLI 151

LA FOTOGRAFÍA COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA.
SU IMPLEMENTACIÓN Y UNA MIRADA REFLEXIVA DESDE LA INTERDISCIPLINA

ÁLVARO ADIB BARREIRO 157

EL SITIO: CONSTRUCCIÓN MEDIÁTICA DE UN BARRIO

III

PROYECTOS INTERDISCIPLINARIOS EN EL ÁREA DE INFORMÁTICA EN LA EDUCACIÓN

- 167 PRESENTACIÓN**
- 169 MARCELO PEREIRA SOSA, ANALÍA RODRÍGUEZ CARABALLO,
DANIELA DA LUZ SOSA**
INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN
- 173 DIEGO JULIEN LOPEZ**
LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL FRENTE AL DERECHO
- 177 JUAN GASTELÚ FUENTES**
PROYECCIONES DE (¿FUTUROS?) APORTES DE LA INFORMÁTICA A LA EDUCACIÓN
- 181 SILVANA TEMESIO**
METADATOS OBAA PARA OBJETOS DE APRENDIZAJE: PERFIL ACCESIBILIDAD

IV

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

- 193 PRESENTACIÓN**
- 195 MICHELLE VYOLETA ROMERO GALLARDO**
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA INTERDISCIPLINARIA
- 199 RUTH RÍOS**
SOBRE "FACILITATING INTERDISCIPLINARY WORK:
USING QUALITY ASSESSMENT TO CREATE COMMON GROUND"
- 203 NANCY PERÉ**
LOS DESAFÍOS DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD
- 207 CLAUDIA ANGÉLICA ESCOBAR LÓPEZ**
LIMITACIONES Y RETOS DE LA INCORPORACIÓN DEL ENFOQUE
INTERDISCIPLINARIO EN LOS ESTUDIOS DE POSGRADO

-
- DIEGO JULIEN LOPEZ 211**
LAS DIFICULTADES EN LA INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINARIA
EN EL NIVEL DE DOCTORADO EN LAS UNIVERSIDADES NORTEAMERICANAS
- GABRIEL ARTEAGA 215**
INTERDISCIPLINA: CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO
EN UN PROYECTO INTERNACIONAL SOBRE VARIABILIDAD CLIMÁTICA Y AGRICULTURA
- PATRICIA IRIBARNE 217**
ALGUNAS PISTAS E INTERROGANTES SOBRE CÓMO Y POR QUÉ
LAS ESTRATEGIAS INTERDISCIPLINARIAS PODRÍAN PROMOVER MEJORES APRENDIZAJES
- LAURA BUSTOS CARDONA 223**
CLASES MAGISTRALES EN INTERDISCIPLINA: INVESTIGACIÓN
SOBRE LA PRÁCTICA Y EL ENTRENAMIENTO DE LA PRÓXIMA GENERACIÓN
DE INVESTIGADORES INTERDISCIPLINARIOS

MESAS DE TRABAJO
MESA REDONDA: PERSPECTIVAS SOBRE LA INTEGRALIDAD
EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

II

10

Agustín Cano

Programa Integral Metropolitano de la Universidad de la República,
 Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio

INTEGRALIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. **APUNTES PARA EL DEBATE UNIVERSITARIO**

El debate sobre la integralidad en la nueva coyuntura universitaria

Para orientar el intercambio en torno a las perspectivas sobre la integralidad en la Universidad de la República (Udelar), los organizadores del Seminario nos acerca-

ron una serie de preguntas disparadoras.¹ Sin embargo, antes de abordar las importantes temáticas contenidas en ellas, se impone considerar el contexto universitario en el que se plantea esta discusión. Es que este contexto está pautado por la asunción de un nuevo rectorado que se propone, justamente, la revisión radical de la perspectiva de la integralidad.

1 Las preguntas disparadoras para los panelistas fueron: ¿Cómo podemos pensar la enseñanza desde la integralidad? ¿Que desafíos implica para los formatos de aula clásicos? ¿Qué puntos de encuentro existen entre las prácticas integrales y las interdisciplinarias? ¿Cómo se redimensionan las tres funciones universitarias desde estas miradas?

En efecto, si lo que llamamos *integralidad* fue el eje de la política extensionista de los últimos años, es ese eje el que hoy está fuertemente cuestionado tanto a nivel teórico-conceptual como a nivel político-programático.

La noción de integralidad ha sido concebida, al menos en la perspectiva de extensión, como la articulación de tres dimensiones complementarias: 1) la integración de las funciones de investigación, enseñanza y extensión en procesos que tienen por centro la formación crítica y humanista de los estudiantes y el abordaje de problemáticas relevantes del medio social con un fin transformador, 2) la integración de diferentes disciplinas en enfoques y equipos y abordajes interdisciplinarios de objetos de conocimiento y problemas de intervención y 3) el diálogo de saberes con los interlocutores sociales de los procesos de extensión, concebidos como sujetos transformadores de su propia realidad y no como objetos pasivos de intervenciones universitarias (Tommasino, Cano, Castro, Santos y Stevenazzi, 2010).

A su vez, para ensayar realizaciones con base a dichas ideas, se desarrolló una estrategia que combinó una multiplicidad de instrumentos, como ser: a) orientaciones conceptuales y pedagógicas (las resumidas en el documento fundacional de los Espacios de Formación Integral [EFI] aprobado por el Consejo Directivo Central [CDC] en 2009 [SCEAM, 2009]), b) programas integrales territoriales y programas de perfil específico de trabajo con movimientos sociales, sindicalismo y producción, cooperativismo y extensión rural, por ejemplo, c) crecimiento y diversificación de llamados a proyectos concursables (con hasta cuatro líneas diferentes de llamados, incluyendo actividades en el medio), d) programas y estrategias de formación docente y estudiantil, f) fomento de la producción académica vinculada a la extensión, con la creación de un sello editorial, la realización de seminarios, encuentros y jornadas de investigación y extensión, y la promoción de la sistematización de experiencias, g) un programa de comunicación y difusión de la extensión que puso en marcha sitios web y periódicos, h) instrumentos normativos dirigidos a jerarquizar en llamados y evaluaciones docentes la extensión integrada a las demás funciones, i) la creación y desarrollo de una Red de Extensión integrada por unidades de todos los servicios universitarios y centros regionales, encargada de articular, impulsar y evaluar el conjunto de la política extensionista de acuerdo a los objetivos marcados por el cogobierno y a las características y situaciones específicas de cada servicio.

Son precisamente estas ideas sobre la integralidad y las estrategias para desarrollarlas las que son cuestionadas por parte del nuevo rectorado. Por tanto, se impone atender a dichas objeciones y procuraré hacerlo a continuación. En particular, me detendré en las dos críticas principales realizadas a la política de extensión, tanto por parte del documento presentado por el rector al CDC (Markarian, 2014) como en las discusiones que se han dado sobre el tema en dicho ámbito. Estas objeciones plantean que: 1) las orientaciones sobre la extensión adoptadas por el CDC en 2009 son “restrictivas” (y, en consecuencia, el conjunto de la política extensionista desarrollada a partir de tales orientaciones carece de “pluralidad”) y 2) a nivel central no se deberían

ejecutar programas integrales o de extensión, sino que el rol de las estructuras universitarias centrales debería limitarse a promover y monitorear la extensión que se desarrolla en los servicios. Me referiré brevemente a estas dos objeciones, procurando desmontar los errores que entiendo subyacen a muchos de los argumentos con que se las sostiene, para poder centrarnos en las diferencias de concepciones político-académicas, que ciertamente existen.

Sobre la pluralidad en la política de extensión universitaria

Cada definición de extensión es hija de su tiempo. Un vistazo a las definiciones institucionales de algunas universidades latinoamericanas en diferentes contextos históricos aporta varios ejemplos al respecto. En 1930 el Consejo Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) definió a la extensión como la colaboración sistemática de la universidad con “la clase asalariada” (UNAM, 1930). En 1962, en su discurso de clausura de los Cursos de Verano de Extensión Universitaria, el rector Mario Cassinoni expresó: “En el momento en que la cultura deja de ser derecho o privilegio de minorías y sus manifestaciones y problemas pertenecen a intereses y sectores cada vez más amplios de la sociedad, todo intento juicioso destinado a satisfacer esa necesidad debe ser apoyado con vigor” (París de Oddone, 2010: 56). En 1972, Arturo Ardao, fungiendo como delegado de nuestra universidad en la Conferencia de Difusión Cultural y Extensión Universitaria de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), propuso una moción en la que definía a la extensión como un medio de colaboración de las universidades con “los procesos de emancipación social de toda dependencia interna y externa” (UDUAL, 1972: 435). Y las resoluciones adoptadas en dicha Conferencia establecían los siguientes criterios para el desarrollo de la política extensionista:

La extensión universitaria deberá: 1. Mantenerse solidariamente ligada a todo proceso que se de en la sociedad tendiente a abolir la dominación interna y externa, y la marginación y explotación de los sectores populares de las sociedades. 2. Estar despojada

de todo carácter paternalista y meramente asistencialista, y en ningún momento ser transmisora de los patrones culturales de los grupos dominantes. 3. Ser planificada, dinámica, sistemática, interdisciplinaria, permanente, obligatoria y coordinada con otros factores sociales que coincidan con sus objetivos, y no solo nacional, sino promover la integración en el ámbito latinoamericano. (UDUAL, 1972: 493).

La definición que el CDC adoptó en 2009 también es hija de su tiempo, y plantea que la política extensionista debe “priorizar” a los “sectores postergados de la sociedad”.

En rigor, la tan mentada “definición” de 2009 consiste en realidad en una serie de orientaciones para la política extensionista y algunos principios pedagógicos para su desarrollo. La discusión sobre el supuesto carácter “restrictivo” de tales orientaciones se ha centrado en un único aspecto: el de la “priorización de los sectores postergados”. Sin embargo, además de este criterio político, sobre el que volveremos más adelante, es necesario considerar el problema en su conjunto. Es decir: ¿son restrictivas las orientaciones de 2009 en relación con las diversas tradiciones extensionistas de las diferentes disciplinas y servicios de la universidad? ¿Contemplan estas orientaciones la heterogeneidad de perspectivas teórico-metodológicas existentes sobre la extensión?

Históricamente, la extensión en la Udelar se desarrolló en atención a dos grandes finalidades: como medio de profundizar el vínculo universidad-sociedad y como medio para la formación integral de los estudiantes. En torno a estas dos grandes finalidades florecieron las diferentes tradiciones y enfoques teórico-metodológicos que alimentaron las principales discusiones y desarrollos de la extensión en nuestra universidad. Esto incluyó enfoques diferentes, a veces contradictorios, como la tradición de la transferencia tecnológica proveniente del extensionismo norteamericano o la “extensión crítica” heredera de la educación popular freireriana (Tommasino, González, Guedes y Prieto, 2006; Picos, 2014); las tradiciones de la extensión con énfasis en el trabajo a nivel territorial-comunitario heredadas de las experiencias pioneras de la AEM, las

campañas de alfabetización y las misiones socio-pedagógicas (Bralich, 2007), o las orientadas al trabajo con organizaciones sociales y sindicales en la línea de las universidades populares de gran importancia en nuestro país en la década de 1930; la perspectiva humanista de la “docencia en comunidad” desarrollada por Pablo Carlevaro (1998); la tradición de la extensión como parte constitutiva de la concepción pedagógica de Bellas Artes ligada a la enseñanza activa, que a su vez tuvo el antecedente de la reforma del Plan de Estudios de Arquitectura en 1952 (Sztern, 2010); la tradición de la asistencia y su vínculo con la extensión; o la extensión como modo de la investigación desde la influencia de la investigación-acción falsbordiana, por nombrar solo los principales rastros genealógicos.

Es notorio que la gran diversidad de proyectos y programas de extensión, EFI y actividades en el medio desarrollados en estos años en todos los servicios, centros regionales, programas integrales y proyectos concursables no responden a una única línea o concepción teóri-

co-metodológica.² Por el contrario, esta heterogeneidad de acciones contiene también una diversidad de concepciones de extensión. Y es que las orientaciones de 2009 en sí mismas recogen los elementos centrales de varias de estas tradiciones históricas, principalmente dos: la concepción de la “extensión crítica” y transformadora sostenida fundamentalmente por la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU), y los desarrollos pedagógicos de la extensión cuyos numerosos antecedentes incluyen, entre otros, a las estaciones

2 Solo en la línea de llamados concursables a “Actividades en el Medio”, la más amplia desde el punto de vista conceptual, entre 2009 y 2014 se aprobaron 527 proyectos. La gran heterogeneidad de estas propuestas tanto en sus temáticas, enfoques, disciplinas, e interlocutores sociales, puede comprobarse revisando un informe presentado por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) al CDC en 2014 con la información relativa a todas las líneas de llamados a proyectos: [http://www.expe.edu.uy/expe/adjuntos.nsf/0/EE8938418E-B3415F83257D6500639DB2/\\$File/Dist.%201052.14.pdf](http://www.expe.edu.uy/expe/adjuntos.nsf/0/EE8938418E-B3415F83257D6500639DB2/$File/Dist.%201052.14.pdf).

experimentales de Agronomía,³ las experiencias de Bellas Artes a partir de los sesenta, Medicina a partir del Plan 1968 o el APEX desde los noventa.

A su vez, las orientaciones de 2009 han posibilitado un desarrollo amplio y plural en lo que refiere a las especificidades disciplinarias y las tradiciones extensionistas de cada facultad. Esto fue posible, en gran parte, gracias a la puesta en marcha de un dispositivo de construcción de la política extensionista diseñado para eso: la Red de Extensión. Como fue dicho, la Red está conformada por unidades de todos los servicios universitarios y centros regionales, y es la encargada de articular, impulsar y evaluar el conjunto de la política extensionista de acuerdo a los objetivos fijados por el cogobierno y a las realidades específicas de cada servicio. En 2004 existían cuatro unidades de extensión. Actualmente existen 27. Hasta 2004, la política extensionista se impulsaba a nivel central y bajaba a los servicios, sobre todo a través de llamados a proyectos concursables. Actualmente, los llamados concursables son un instrumento, entre otros que conforman una estrategia cuya construcción, desarrollo, monitoreo y evaluación, se hace en un diálogo entre los espacios centrales y los servicios. Además del trabajo en la Red, cada unidad de extensión desarrolla un plan de trabajo propio. Consultar estos planes de trabajo bastaría para descartar de plano la objeción sobre la supuesta falta de pluralidad.⁴

3 Informa Blanca París que durante las discusiones por la creación de la Estación Experimental de Paysandú a comienzos de la década de 1960, los estudiantes de la Asociación de Estudiantes de Agronomía “... reclamaban ‘que el aprendizaje se cumpla viendo, oyendo y haciendo’ porque hasta el momento ‘veían mucho, oían poco, y no hacían nada’”. (París de Oddone 2010:61).

4 Los planes de trabajo de las unidades de Extensión de todos los servicios y centros regionales pueden consultarse entre los informes elevados por la CSEAM al CDC en 2014. Ver distribuidos del punto 7 del orden del día del CDC del 07/10/2014: <http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/ordenes/209F9D5C-FD0A5ED783257D63004F273C?opendocument>

Decimos entonces que las orientaciones de 2009, lejos de ser restrictivas, han habilitado numerosas experiencias sumamente heterogéneas desde el punto de vista de las tradiciones y concepciones teóricas de la extensión, y que contienen, en esta heterogeneidad, contradicciones y disputas epistemológicas y políticas que, lejos de ser saldadas, persisten y forman parte de la vitalidad del quehacer cotidiano de la extensión, la enseñanza y la investigación. Decimos también que son plurales en lo que respecta a las tradiciones y especificidades disciplinarias e institucionales de los diferentes servicios, los cuales, a partir de la conformación de la Red de Extensión, son constructores, ya no solo destinatarios, de la política extensionista. Así las cosas, consideremos ahora la cuestión de la pluralidad de las orientaciones de 2009 en lo que refiere al criterio político de “priorizar los sectores postergados”.

Llegados a este punto, hay que considerar que cualquier orientación de política universitaria necesariamente implica criterios de prioridad, y por tanto, de postergación. En general, la ausencia de orientaciones no soluciona este asunto, más bien lo acrecienta. Hay diferentes niveles que es necesario distinguir. Por ejemplo, no deben existir criterios de exclusión de disciplinas y servicios. Es necesario que los únicos criterios que se pongan en juego al ponderar metodologías y abordajes sean los de su rigor teórico y su consistencia académica, además de los aspectos éticos cuya atención es ineludible en la tarea extensionista. Es compartible que las posibles temáticas de trabajo sean de la mayor amplitud, solo orientadas por el criterio del artículo 2 de nuestra Ley Orgánica cuando establece como misión “estudiar los problemas de interés general y propender a su comprensión pública”. Ahora bien, en esta dirección —más aún en un contexto de posibilidades presupuestales acotadas— se hace necesario contar con criterios políticos orientadores. La idea de adoptar una amplitud total respecto al medio social es una ilusión y un imposible político, que se presta a encubrir definiciones de hecho. En el mundo capitalista las universidades son tensionadas a contribuir de diferentes modos con los agentes económicamente activos del capital. Esto no es una consigna, es un hecho sociológico. Negarlo, más que afirmarlo, es caer en una ideologización

excesiva. Tanto es así que entre los lineamientos que el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) establecen como orientaciones para la reforma de las universidades, ocupa un lugar central la recomendación de “aprovechar” al máximo la oportunidad que brinda el potencial comercial de las universidades en tanto instituciones poseedoras, productoras y proveedoras de conocimientos “útiles” necesarios para la economía capitalista de “la sociedad del conocimiento” (ver, por ejemplo, EC y OECD, 2012).

La existencia de políticas, y de criterios políticos, por parte del cogobierno universitario busca contrarrestar esta tendencia que ocurre de hecho, y que se manifiesta, entre otros aspectos, en la mayoría de los convenios de asesoramiento y cooperación que los servicios establecen, así como en parte de la oferta de especializaciones pagas o en determinados perfiles profesionales. Suprimir toda definición política, aun cuando esto se haga en nombre de una mayor amplitud, favorece que se imponga la tendencia de hecho. Como afirman Laclau y Mouffe (2011) “la sociedad es imposible”. Lo social se juega en la permanente tensión, contradicción, articulación de diferencias, muchas de ellas antagónicas. Existen contradicciones que el verdadero pluralismo debería evidenciar a través de la política, antes que ocultar bajo el equívoco manto de la diversidad de lo social.

Mitos y realidades en torno a los programas centrales de extensión

La segunda de las grandes objeciones que se han realizado a la política de extensión de los últimos años señala, contra toda evidencia, que el crecimiento de la extensión a nivel central ha atentado contra su desarrollo en los servicios. La consecuencia política de este razonamiento, aun cuando no se la haya explicitado del todo, no puede ser otra que el desmantelamiento total o parcial de los programas centrales.

El supuesto de partida de esta objeción es equivocado: en los últimos años la extensión ha tenido un crecimiento inédito en los servicios universitarios. Según la información existente, en 2006 había unos 600 estudiantes

participando en experiencias de extensión. En 2014, solo en los EFI participaron más de 8.000.⁵ Seguramente los números de 2006 se quedan cortos, ya que existe una cantidad de experiencias de extensión de los servicios que no están en los registros. Pero los números de 2014 también se quedan cortos, ya que tampoco consideran esas experiencias de los servicios que escapan a los registros centrales, al tiempo que, al referir solo a los EFI, dejan también afuera a los miles de estudiantes que pasan por el APEX y el Programa Integral Metropolitano (PIM), los más de 100 que anualmente participan de la Unidad de Estudios Cooperativos, los Centros de Formación Popular o los proyectos estudiantiles.

Es decir que la puesta en marcha de algunos programas a nivel central, combinada con las políticas hacia y desde los servicios, no solo no ha competido con el crecimiento de la extensión en ellos, sino que ha sido el principal motor del gran crecimiento de la extensión a nivel curricular en todas las áreas de conocimiento. Los programas integrales permanentes facilitan un vínculo estable con la comunidad y evitan el problema de las llamadas “intervenciones golondrina” de la universidad en el medio, además, desarrollan procesos continuos de construcción de demanda sobre las problemáticas de territorios, comunidades y organizaciones. Sin ellos, resulta muy difícil a los servicios generar proyectos, pasantías y procesos de extensión que respondan a necesidades sociales acordadas, y a la vez se adapten a las exigencias y tiempos de los currículos.

Procurar desarticular los programas centrales y eventualmente insertarlos en determinado servicio universitario llevaría a su desnaturalización. Implicaría la supresión del sentido y concepción interdisciplinaria e interinstitucional con los que estos programas fueron creados. El APEX no es un programa de la Facultad de

⁵ Para un análisis más detallado de este tema ver: Santos, Gravino, González, Barrero y Cardozo (2013). La información relativa a 2014 surge de los informes ya citados, disponibles en: <http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/ordenes/209F9D5CFD0A5ED783257D63004F273C?opendocument>

Medicina sino un programa del conjunto de la Universidad, y requiere de tal condición para favorecer la integración multi- e interdisciplinaria que requieren las temáticas de la salud y la participación comunitaria. Lo mismo puede sostenerse para el resto de los programas, sea que trabajen sobre el tema del cooperativismo, los movimientos sociales, el sindicalismo y la producción o tengan una inserción territorial comunitaria.

La política de desarrollo de programas centrales de extensión se remonta al rectorado del Dr. Cassinoni. A partir de 1957 se comenzó la puesta en marcha de tres programas piloto: uno a nivel rural en Paraje Pintos (Flores), otro a nivel suburbano en el Barrio Municipal Av. De las Instrucciones y otro a nivel urbano en el Barrio Sur.⁶

Desde entonces, en diferentes momentos se han desarrollado programas centrales estables que han corregido defectos de un tipo de extensión utilitaria y esporádica, han potenciado el desarrollo académico y el aporte universitario en determinadas áreas y problemáticas y han facilitado la participación de los servicios. Desarticular los programas centrales de extensión implica volver a una situación previa a 1957. Si se midiera en años, sería un retroceso de más de medio siglo.

Perspectivas

Parece claro que nos adentramos en una nueva etapa en la extensión universitaria, que cierra un ciclo cuyo alcance e importancia deberán ser calibrados con el tiempo. Ahora debemos extraer aprendizajes que nos permitan definir nuevas tareas. Recurriendo a la dialéctica *realdeazuniana* del “impulso y su freno”, debemos

6 Uno de los antecedentes del plan piloto de Barrio Sur fue una experiencia extensionista de la cátedra de Higiene de la Facultad de Medicina. Blanca París de Oddone señala que en el informe final de dicha experiencia, el Dr. Efraín Margolis destacaba que “se había logrado ‘abrir un camino nuevo, acorde con la definición social’ de los fines de la Universidad. La aspiración era ‘servir más y mejor a los sectores necesitados de nuestro pueblo’” (París de Oddone, 2010: 58).

considerar cuáles son los elementos ya contenidos en la propia política de la integralidad que contenían la posibilidad del freno ante un cambio de coyuntura universitaria. En esta línea de reflexión, creo que hay cuatro grandes elementos a considerar, que apenas esbozaré a continuación.

Un primer factor que en el plano teórico debe ser considerado es el hecho de que la extensión, como proceso educativo universitario, se juega siempre en relación con los procesos socio-políticos de su contexto histórico. La extensión no es un proceso autónomo sino que se encuentra sobredeterminada (Puiggrós, 1994). La perspectiva de la extensión crítica encuentra terreno más propicio para su desarrollo en ciclos históricos de ascenso de las luchas sociales y mayor politización del conflicto social. En tales coyunturas, los movimientos populares tienen mejores condiciones para tensionar a la universidad en su compromiso. Nuestra actual coyuntura político-social, en cambio, se corresponde con las características derivadas de procesos políticos que Modonesi (2012) caracteriza como “revoluciones pasivas”. No podemos aquí profundizar en esta caracterización, sí destacar sus componentes de amortiguación del conflicto social y “pasivización” de los movimientos populares. Así las cosas, a modo de hipótesis puede plantearse que en la relación universidad-sociedad que es constitutiva de la extensión en cada momento histórico, los referentes teóricos, las prioridades políticas y los sujetos que encuentran mayores condiciones de legitimidad y posiciones de fuerza para significar y disputar el sentido de la política de vinculación social de la universidad, son los pertenecientes al proyecto neodesarrollista hoy hegemónico⁷.

El segundo elemento a considerar refiere al rol del movimiento estudiantil en la política extensionista. La historia de la extensión universitaria en el Uruguay transcurre en gran medida como parte de la rica historia de la FEUU. La propia institucionalización de la extensión

7 “Proyecto neodesarrollista” en el sentido definido por Santos, Narbondo, Oyhantcabal y Gutiérrez, 2013.

en la Udelar a partir de 1956 solo se entiende si se considera el proceso de ajuste permanente entre la iniciativa estudiantil (junto a sectores docentes afines) y las respuestas institucionales. En este ciclo que se cierra se procuraron llevar adelante un conjunto de ideas y propuestas que nacieron en proyectos, jornadas, encuentros, convenciones y documentos de la FEUU. Al menos desde 1999 (con el documento “Universidad para el pueblo” [FEUU, 1999]), diferentes generaciones de la FEUU concibieron e impulsaron varios de los pro-

gramas principales de la actual política de extensión.⁸ Paradójicamente, en los últimos años la realización del programa extensionista de la FEUU no estuvo acompañado de su impulso sistemático y compenetración permanente. Por supuesto que sí contó con su apoyo decidido en los ámbitos de cogobierno. Pero no hubo un nivel de movilización que le permitiera a la FEUU importantes niveles de iniciativa, impulso, interpelación, crítica, etc. No corresponde aquí analizar las razones de esta situación, solo identificamos en este punto otro componente del freno que estaba presente en el impulso. En gran medida, las perspectivas de la extensión en el futuro dependen de que la FEUU vuelva a otorgarle un lugar central en su trabajo cotidiano y en su proyecto de transformación de la universidad.

Un tercer elemento, para nada desdeñable, tiene que ver con las lógicas, las prioridades y los sentidos hegemónicos que conforman los procesos universitarios contemporáneos, caracterizados por el peso creciente de un productivismo académico que algunos confunden con investigación de calidad. Ni los sistemas de incentivos que intervienen cada vez con más fuerza en el trabajo docente (dimensión económica), ni su correlato como productores de prestigio académico (dimensión simbólica), ni la división del trabajo docente favorecen

8 Es el caso de la concepción de “los programas integrales” que, tomando el ejemplo del APEX, dio origen al PIM; o de los centros de formación popular, que tienen como antecedentes al proyecto estudiantil “Bella Unión” y al proyecto de “Universidad Popular Liber Arce” realizado por la FEUU.

la dedicación a actividades de extensión. En gran medida, la dedicación docente sistemática a la extensión es un esfuerzo a contracorriente. La propuesta de los EFI buscó configurar un apoyo institucional y un marco organizativo más propicios para el desarrollo de la docencia en experiencias de extensión integradas al currículo. Las iniciativas de transformación normativa dirigidas a jerarquizar la extensión en concursos y evaluaciones docentes procuraron instituir en el plano del contrato la dedicación a la extensión. Los avances alcanzados han sido muy importantes, pero son aún insuficientes para contrarrestar la corriente hegemónica.

Vinculado a lo anterior, debemos considerar también el factor presupuestal. El crecimiento del presupuesto dedicado a la extensión fue muy importante y permitió, por ejemplo, poner en marcha nuevos programas, diversificar las líneas de llamados y crear 23 nuevas unidades de Extensión. Sin embargo, este presupuesto resulta aún insuficiente. Basta comparar el monto de financiamiento que otorga un llamado a proyectos de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio con el que otorgan los demás espacios centrales. Los programas centrales necesitan fortalecer su estructura docente de acuerdo a sus tareas, exigencias y desafíos académicos. Muchos de los EFI y otros proyectos no cuentan con fondos para el trabajo docente directo en territorio. Estos aspectos, sumados a la sobrecarga de tareas administrativas que con frecuencia los docentes deben asumir para llevar adelante un EFI (coordinar diferentes bedelías, exigencias curriculares, informes a consejos, dependencia de proyectos concursables para una porción de sus horas, etc.), hacen que en ocasiones se caiga en una dinámica voluntarista insustentable en el largo plazo.⁹

La enumeración de este conjunto de factores retardatorios no busca pintar un paisaje sombrío, sino extraer

9 En una investigación realizada a propósito de los modelos pedagógicos en los EFI (Cano y Castro, 2013) pudimos constatar el importante peso de estos elementos como factores de desgaste docente.

aprendizajes e identificar obstáculos para transformarlos en tareas. Lejos estamos de cualquier pesimismo. Confiamos en que muchas de las ideas y programas contruidos por el cogobierno y llevados adelante por muchos docentes y estudiantes en toda la universidad perdurarán más allá del cambio de coyuntura. La historia de la concepción latinoamericana de universidad está hecha de obstáculos que resultan mojonos. Los fundamentos pedagógicos y políticos de la formación integral y la extensión crítica están más vigentes que nunca en relación con los desafíos y necesidades de nuestro tiempo y circunstancia. Arraigan, por lo demás, en la vocación y el compromiso de numerosos universitarios. El desafío es encontrarlos.

Bibliografía

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. y Castro, D. (2013). Modelos pedagógicos en los Espacios de Formación Integral (Informe de investigación). Montevideo: IPES-ANEP.

Carlevaro, P. (1998). *Resumen informativo con perspectiva evaluativa sobre el Programa APEX-Cerro*. Montevideo: APEX.

EC & OECD (European Commission & Organisation for Economic Cooperation and Development) (2012). *A Guiding Framework for Entrepreneurial Universities*. Recuperado de <http://www.oecd.org/site/cfecpr/guiding-framework.htm>

FEUU (1999). Universidad para el pueblo. La FEUU y la Extensión Universitaria. Documento de la IX Convención de la FEUU, Montevideo: FEUU.

Laclau, E. y Mouffe, C. (2011). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Markarian, R. (2014). *Sobre extensión universitaria y relacionamiento con el medio*. Documento presentado al CDC de la Universidad de la República (Distribuido 1130.14). Montevideo: Udelar.

Modonesi, M. (2012). Revoluciones pasivas en América Latina. Una aproximación gramsciana a la caracterización de los

gobiernos progresistas de inicio del siglo. En M. Thwaites (ed.) *El Estado en América Latina: continuidades y rupturas*. Santiago de Chile: Editorial Arcis & CLACSO.

París de Oddone, B. (2010). *La Universidad de la República. Desde la crisis a la intervención (1958-1973)*. Montevideo: Ediciones Universitarias.

Picos, G. (2014). *Extensión rural. Genealogía y construcción de referencias filosóficas hacia nuevas prácticas en el Uruguay*. Montevideo: Extensión Libros.

Puiggrós, A. (1994). *Sujetos, disciplinas y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

Santos, C., Gravino, V., González, M., Barrero, G. y Cardozo, D. (2013). La promoción de la extensión y la integralidad en la Universidad de la República: Balance y perspectivas de las políticas desarrolladas entre 2007 y 2013. En *Memorias del I Congreso de Extensión Universitaria de AUGM*. Montevideo: Udelar.

Santos, C., Narbondo, I., Oyhantcabal, G. y Gutiérrez, R. (2013). Seis tesis sobre el neodesarrollismo en Uruguay. *Revista Contrapunto* 2, 13-32. Montevideo: CFPOS-SCEAM .

Tommasino, H., Cano, A., Castro, D., Santos, C., y Stevenazzi, F. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En *Rectorado, La extensión en la transformación de la enseñanza: los Espacios de Formación Integral*. Montevideo: Udelar.

Tommasino, H., González, M., Guedes, E. y Prieto, M. (2006). Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire. En Tommasino, H. y De Hegedus, P. (Comps.) *Extensión: Reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*, Montevideo: Udelar.

UDUAL (1972). *La difusión cultural y la extensión universitaria en el cambio social en América Latina. Memorias de la II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión de Universitaria de la UDUAL*. Ciudad de México: UNAM.

UNAM (1930). *Reglamento de Extensión Universitaria*. Ciudad de México: UNAM.

SCEAM (2009). *Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio*. Documento aprobado por el CDC de la Udelar. Montevideo: Udelar.

Sztern, S. (2010). *Extensión universitaria: una mirada desde Bellas Artes*. Inédito. Montevideo.

El Seminario En_clave Inter es un foro de discusión e intercambio sobre las múltiples aristas y especificidades de la interdisciplina, las metodologías y el conocimiento científico, y busca potenciar la comunicación entre grupos de trabajo. Este seminario es parte fundamental de las actividades que desarrolla el Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República con el objetivo de promover vínculos entre los grupos que trabajan interdisciplinariamente en nuestra casa de estudios.

En su sexta edición, el Seminario En_clave Inter 2014 abordó la temática “Educación superior e interdisciplina” con base en tres ejes: el currículo, las políticas educativas y el vínculo enseñanza-aprendizaje.

ISBN: 978-9974-0-1292-9



9 789974 012929



Espacio Interdisciplinario
Universidad de la República
Uruguay

+598 2408 9010 www.ei.udelar.edu.uy ei@ei.udelar.edu.uy
José Enrique Rodó 1843, 11200 Montevideo Uruguay