

MIRADAS SOBRE LA EXTENSIÓN DESDE LOS EFI

LA CONSTRUCCIÓN DE LA EXTENSIÓN EN
LA EXPERIENCIA DE LOS EFI EN LA FIC:

EMERGENTES HACIA UNA FORMACIÓN INTEGRAL



FEDERICO PRITSCH
ROMINA VERRUA
XIMENA PINTADO
JUDITH VARELA



Facultad de
Información y
Comunicación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Miradas sobre la extensión desde los EFI

La construcción de la extensión en la experiencia de los EFI en la FIC:
emergentes hacia una formación integral

Federico Pritsch
Romina Verrua
Ximena Pintado
Judith Varela

MIRADAS SOBRE LA EXTENSIÓN DESDE LOS EFI
LA CONSTRUCCIÓN DE LA EXTENSIÓN EN LA EXPERIENCIA DE LOS EFI EN LA FIC:
EMERGENTES HACIA UNA FORMACIÓN INTEGRAL

© de los textos, 2020, Federico Pritsch, Romina Verrua, Ximena Pintado
y Judith Varela, Facultad de Información y Comunicación,
Universidad de la República

© de las fotografías, 2020, Karina Culela, Jacqueline Sánchez,
Tatiana Romero, Luciana Almirón, Paulina Arocena y Tatiana Burgos
Producción editorial: Doble clic • Editoras

E-mail: doble.clic.editoras@gmail.com
Diseño de tapa: Joaquín Batista

ISBN: 978-9974-747-34-0

Montevideo, noviembre de 2020

Contenidos

Prólogo.....	9
Introducción.....	13
CAPÍTULO I	
Relevamiento de datos generales sobre los EFI.....	23
CAPÍTULO II	
Hacia una conceptualización de la extensión desde los EFI.....	35
CAPÍTULO III	
Dimensiones metodológicas y pedagógicas.....	47
CAPÍTULO IV	
Interdisciplina. Fortalezas y tensiones.....	65
CAPÍTULO V	
Reflexiones.....	75
Epílogo.....	85
Referencias bibliográficas.....	87
Anexos.....	91

Lista de tablas

Tabla 1. Listado de entrevistas realizadas.....	19
Tabla 2. Articulación de funciones.....	26
Tabla 3. Cantidad de estudiantes participantes.....	26
Tabla 4. Interdisciplinariedad	29
Tabla 5. Cantidad de docentes participantes.....	30

Lista de figuras

Figura 1. Año de relevamiento	25
Figura 2. Duración	27
Figura 3. Reediciones.....	28
Figura 4. Disciplinas involucradas.....	29
Figura 5. Modalidad.....	30
Figura 6. Grado docente del responsable	31
Figura 7. Palabras clave (temas).....	32
Figuras 8 y 9. Actores sociales y territorios involucrados	33

Agradecimientos

Iniciamos este proyecto como un modo de contribuir a reflexionar sobre las prácticas de extensión e integralidad en la Facultad de Información y Comunicación y con la convicción de la necesaria profundización de las prácticas integrales en la Universidad de la República. Sin dudas, es un primer acercamiento y queda mucho por pensar, debatir y hacer. Con certeza, nada de esto sería posible sin el aporte de los docentes, estudiantes y actores sociales que año a año apuestan por el diálogo de saberes y por una construcción de conocimientos poco lineal y desafiante. A ellas y ellos nuestro especial agradecimiento por la confianza constante y por las entrevistas y diálogos generosamente brindados para esta investigación.

Prólogo

La invitación a prologar este libro fue, sin dudas, recibida de manera no solo amorosa, sino también con un gran placer, alegría y orgullo. Placer por reencontrarme con un proyecto político sobre el rumbo de la extensión y la integralidad en la Facultad de Información y Comunicación (FIC) del que me siento parte. Alegría por ver florecer, madurar y fortalecerse el trabajo cotidiano, riguroso y comprometido que llevan adelante quienes hoy integran la Unidad de Desarrollo de la Extensión y Actividades en el Medio (UDEA) para que la extensión y la integralidad sigan afianzando sus bases en nuestro servicio. Siento este texto como una continuidad de esos muchos diálogos, debates y sueños mantenidos y compartidos con Federico Pritsch y Romina Verrua, queridos amigos con quienes nos hemos acompañado en creativos proyectos de construcción de ideas, y sin dudas también de afectos. Y orgullo por el trabajo articulado y la capacidad de compartir aprendizajes que también atraviesan y se tejen en este texto; los intercambios horizontales, formativos y pedagógicos mantenidos con Ximena Pintado y Judith Varela quedan plasmados en este trabajo y evidencian al mismo tiempo el crecimiento y compromiso de estas compañeras con la extensión y la integralidad desde su rol de becarias.

Lo que expongo en este escrito se encuentra, por tanto, atravesado por una clave labrada desde una experiencia personal que me formó y me marcó; desde mi involucramiento en proyectos de extensión siendo estudiante y luego como docente, hasta la participación en la creación de espacios como la UDEA. Leo este libro a contrapelo de esos procesos, pero sin la pretensión de establecer criterios de valoración, ya que, al igual que él y sus autoras, pienso que la extensión es una función esencialmente política y profundamente valiosa en tanto proceso educativo transformador que impacta en la enseñanza y la investigación, y cuyo debate debe necesariamente abrirse tomando como punto de partida los aprendizajes acumulados.

La extensión universitaria es y ha sido una de las funciones que definen y caracterizan a las universidades públicas latinoamericanas. Es una de las grandes herencias que nos ha dejado el movimiento de reforma universitaria que tuvo lugar durante la primera mitad del siglo xx. Una función caracterizada por ser un concepto polisémico, en el que coexisten diversos modos de comprender y hacer extensión. En la Universidad de la República (UDELAR) esta función tiene una vasta tradición estrechamente vinculada a la historia del movimiento estudiantil.

En esta larga trayectoria de la extensión en la UDELAR podemos ubicar algunos hitos referidos a su proceso de reconocimiento institucional. Entre ellos —y para referenciar alguno de los más recientes— podemos ubicar, por un lado, el Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República (PLEDUR) para el período 2005-2010, en el que se propuso consolidar programas integrales de extensión universitaria. Por otro, en el año 2008, la creación de la Red de Extensión y el proceso de consolidación y creación de unidades de extensión en todos los servicios universitarios y sedes del interior. Es en este contexto en el que se inscribe el surgimiento de lo que fueron las unidades de extensión de la ex Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (LICCOM) y la ex Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines (EUBCA), base esencial para la posterior creación, en 2017, de la actual UDEA de la FIC.

La principal política de estas unidades de extensión ha sido el impulso y promoción de la creación de espacios de formación integral (EFI) y la generalización de la extensión en los servicios universitarios. Al amparo de estas orientaciones y del interés institucional de la FIC en dar mayor visibilidad y presencia a esta función universitaria es que se enmarcan las líneas de trabajo, la creatividad y el empeño sostenidos desde la UDEA para cumplir con dichos fines.

En Miradas sobre la extensión desde los EFI. La construcción de la extensión en la experiencia de los EFI en la FIC: emergentes hacia una formación integral, Federico Pritsch, Romina Verrua, Ximena Pintado y Judith Varela reflejan ese afán y labor tejidos por la UDEA. El libro se constituye como una fértil contribución al proceso de renovación y comprensión de los contenidos y alcances de la extensión en el marco de los EFI desarrollados en la FIC y como una mirada profunda y crítica sobre estas experiencias, que toma como marco temporal aquellas propuestas que tuvieron

lugar durante el período 2013-2017. El libro, por otra parte, se esfuerza por dotarnos de puntos de partida más fecundos para entender nuestras propias prácticas de extensión e integralidad y sitúa el análisis en dimensiones clave que alimentan la reflexión crítica sobre estos procesos.

A partir de un trabajo intelectual y del enlace con las voces de algunos de los protagonistas de estas experiencias, él y las autoras nos brindan un panorama de asuntos de debate que atraviesan a la extensión cuando se lleva adelante desde los EFI.; debates que suelen presentarse dispersos e invisibilizados, pero que configuran, tal como esta publicación lo demuestra, un campo teórico y metodológico sobre el que es preciso seguir reflexionando colectivamente.

Tras una lectura minuciosa, identifiqué algunos elementos que a mi entender resulta interesante recuperar y resaltar. La FIC cuenta con una fuerte tradición en extensión que se hace presente en los dos institutos que la componen (Instituto de Información e Instituto de Comunicación), un hecho que ha servido de base para la configuración y el sostenimiento de experiencias integrales a lo largo de estos años. Los datos sistematizados por el equipo de la UDEA dan cuenta de esa tradición, así como del paulatino crecimiento de los EFI en la FIC, un crecimiento que no se reduce a la cantidad de propuestas que se presentan año a año, sino que también refiere a la cantidad de estudiantes y docentes involucrados.

Otro aspecto relevante que emerge del texto es el reconocimiento de los equipos docentes que sostienen estas propuestas integrales respecto al aporte significativo que estos ámbitos agregan a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En palabras de las autoras:

Estos espacios de formación que se tejen entre el aula, el campo social y los vínculos entre actores, son valorados por los equipos [docentes] como experiencias significativas y fortalecedoras para quienes participan de los proyectos, aproximándose a una formación con una perspectiva integradora del sujeto.

Estas experiencias habilitan, en este sentido, no solo a resignificar los roles de docente y estudiante y a revalorizar los aportes de los actores sociales en tanto sujetos de conocimiento, sino también a repensar al acto educativo mismo. Si bien podemos ubicar en el texto diferentes miradas y énfasis con relación a qué entendemos por extensión, hay un

punto en común y es justamente ese reconocimiento sobre su potencial pedagógico y, por tanto, también del diferencial que adquieren estas propuestas —en tanto ámbitos de aprendizaje en contexto real— cuando la extensión se articula con las demás funciones.

No obstante, también emergen elementos que dan cuenta de la necesidad de seguir trabajando y problematizando sobre esta función universitaria y la integralidad, sus potencialidades y sus desafíos. Se vuelve necesario, en este sentido, continuar pensando estrategias y habilitar espacios de formación (para docentes y para estudiantes) que brinden herramientas teóricas y metodológicas para fortalecer y discutir críticamente los modelos pedagógicos que se vuelven base de estas experiencias integrales. También abrir el debate sobre qué entendemos por interdisciplinariedad, con quiénes tejemos interdisciplina, cómo lo hacemos y cuál es el valor que esta tiene para los procesos formativos de los estudiantes y el abordaje de problemas sociales.

Creo que la FIC tiene el desafío de asumir institucionalmente el debate sobre extensión e integralidad, no con la pretensión de encorsetar las experiencias, sino para dotarlas de mayor solidez. Y asumir ese debate implica también asegurar los recursos para que la extensión y la integralidad puedan seguir ampliándose y multiplicándose. En este sentido, entiendo que la UDEA juega un rol significativo como ámbito institucional desde el que es posible generar valiosos aportes y canalizar algunos de esos debates, y esta publicación es una muestra de ello.

Mag. Siboney Moreira¹

1 Docente de la Sección Comunicación Organizacional de la FIC. Fue coordinadora de la UDEA desde su creación en 2017 hasta mediados de 2019 y una de las impulsoras de la presente investigación. Entre 2010 y 2017 estuvo a cargo de la Unidad de Extensión de la ex Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (LCCOM).

Introducción

El marco institucional de esta investigación

El 27 de octubre de 2009, el Consejo Directivo Central (cdc) de la UDELAR aprobó una resolución «Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio», en la cual se establecieron diferentes lineamientos (UDELAR, 2010a, p. 18). Se inició así un proceso institucional conocido como Segunda Reforma Universitaria, que apuntó a hacer efectiva la integralidad y a institucionalizar las funciones de enseñanza, investigación y extensión. Hubo una apuesta a incorporar la *extensión* como un pilar en la construcción de la integralidad y en la transformación de la universidad; también a que la mayor cantidad de estudiantes participen de estas actividades en conexión con sus trayectorias educativas y para enriquecer su formación profesional.

Uno de los lineamientos que impulsó dicha resolución fue la creación y promoción de los espacios de formación integral (EFI), dispositivos flexibles que articulan procesos de enseñanza con extensión y/o investigación, conformados «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» (UDELAR, 2010a, p. 10). Otro aspecto fue la aprobación de una nueva Ordenanza de Grado, que llevó a actualizar los planes de estudio en la mayoría de los servicios universitarios. En el caso de la Facultad de Información y Comunicación (FIC), desde 2013 se pusieron en funcionamiento nuevos planes de estudio para sus tres carreras: Archivología, Bibliotecología y Comunicación. Estos incorporaron, entre otros cambios, el desarrollo de actividades de extensión e investigación como requisito para el egreso. En las nuevas propuestas se plantea la relevancia de acercar a los² estudiantes a la extensión y la investigación desde

2 En casos como este, y a lo largo de la publicación, nos referimos a *las y los* estudiantes, *las y los* docentes, etcétera. Debido a que esta es una producción académica y no hay una definición institucional sobre lenguaje inclusivo en este tipo de obras, así como para faci-

los inicios, promoviendo un desarrollo más ecuánime de las tres funciones universitarias, aportando al proceso pedagógico y fomentando su autonomía.

En los nuevos planes de estudio de las licenciaturas en Archivología y Bibliotecología se establece que para obtener el título de grado necesariamente hay que obtener un mínimo de cinco créditos correspondientes a alguna actividad de extensión. Por su parte, el nuevo plan de estudio de la Licenciatura en Comunicación establece la obligatoriedad de haber tenido alguna experiencia de extensión para poder obtener el título, aunque no exige una cantidad específica de créditos.

El Plan 2012 de Archivología y Bibliotecología define como objetivos curriculares generales:

Apoyar la integración de la función de extensión al proceso curricular y promover la apertura al medio, insertando al estudiante en la realidad sociocultural y en los diferentes sectores que lo componen, mediante planes, programas y acciones inter-multidisciplinarias, que los hagan capaces de comprometerse con las carencias, demandas y necesidades de la población y aporten a la transformación local, nacional y regional en el marco de la Sociedad de la Información.

También expresa que:

La extensión se incorpora al proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de transitar por cursos optativos curriculares, con la conformación de los Espacios de Formación Integral (EFI) y otros espacios análogos en los que se articulen las funciones universitarias y se abran ámbitos interdisciplinarios, el estudiante podrá optar por prácticas, programas o experiencias de inserción en la comunidad, ofrecidas por la EUBCA y por distintos servicios universitarios. [...] En síntesis, se entiende a la extensión como un eje vertebrador de la articulación enseñanza-investigación, siendo estas, a su vez, promotoras de la integralidad (EUBCA, 2012, p. 17).

litar la fluidez de la lectura, es que se decidió utilizar expresiones de género inclusivo. En los casos en los que esto no fue posible, se optó por generalizar en masculino. No fue una decisión fácil y nos generó incomodidad definir cómo nombrar a la diversidad de personas y colectivos involucrados.

Por su parte, el Plan 2012 de la Licenciatura en Comunicación promueve una concepción pedagógica que apuesta a una creciente autonomía de los estudiantes a lo largo de su formación, a una mayor flexibilidad en las trayectorias curriculares y a la articulación de las funciones de enseñanza, investigación y extensión. Respecto a esta última, afirma que «una formación superior exige un permanente contacto y retroalimentación con la realidad extra-muros universitarios» y concibe a la extensión como «un proceso dialógico y bidireccional, donde no hay roles estereotipados de educador y educando, y se vinculan críticamente diversos saberes», cuyas actividades «podrán desarrollarse en sindicatos, organizaciones no gubernamentales, empresas, organismos públicos, o cualquier otra institución, área o colectivo donde exista una pertinencia disciplinar, política y ética para la intervención» (LICCOM, 2012, p. 7).

Relevamiento para conocer sobre extensión e integralidad en la FIC

En este marco, desde la Unidad de Desarrollo de la Extensión y Actividades en el Medio (UDEA) de la FIC pensamos que sería relevante indagar sobre las transformaciones que fueron ocurriendo en las prácticas de extensión e integralidad en el servicio. Así, dentro de las líneas orientadoras definidas en el Plan de Trabajo 2017 de la UDEA se propuso y comenzó a desarrollar el Proyecto Relevamiento de Actividades de Extensión y Actividades en el Medio.

El proyecto tuvo como objetivo realizar un primer relevamiento de las experiencias de extensión e integralidad desarrolladas en nuestro servicio en el período comprendido entre los años 2013 y 2017. Se intentó recuperar el proceso institucional recorrido y las propuestas existentes, como base para reflexionar y planificar el desarrollo a futuro de la extensión e integralidad en la FIC. Asimismo, esta primera sistematización —presentada en este libro— pretende ser un primer paso para el desarrollo de proyectos futuros, al tiempo que, dada la ausencia de documentación anterior, entendemos que es un aporte significativo desde el cual continuar profundizando en estas temáticas.

Se proyectó inicialmente una duración bianual, que comprendiera la actividad del equipo docente de la UDEA —dos asistentes y una docente en coordinación— y la incorporación de dos becarias que formarían parte del proceso. El proceso, finalmente, se extendió unos meses más de lo planificado. Cabe destacar que el diseño y la primera etapa del proyecto estuvieron a cargo de Siboney Moreira, coordinadora en la etapa de constitución de la UDEA.³ La etapa final del proyecto fue desarrollada con la coordinación de Federico Pritsch. Las docentes Graciela González y Romina Verrua fueron parte de la UDEA durante el desarrollo del proyecto y las becarias que se incorporaron para el desarrollo de la investigación fueron Ximena Pintado, estudiante de Comunicación, y Judith Varela, estudiante de Bibliotecología. El desarrollo del proyecto estuvo coordinado, diseñado y desarrollado desde la UDEA, que a su vez acompañó el proceso formativo de las becarias, quienes participaron en todas las etapas de la propuesta, desde el relevamiento de los documentos, pasando por la realización de entrevistas y el análisis, hasta la escritura de los capítulos II, III y IV.

Si bien existen diferentes modalidades para promover la extensión y la integralidad, así como para su curricularización, resultaba necesario definir por dónde comenzar la investigación. De este modo, se decidió analizar los EFi ejecutados entre los años 2013 y 2017. El recorte temporal se debió a la consideración de que en 2013 se pusieron en funcionamiento los nuevos planes de estudio de las tres carreras de la FIC.⁴

Resolvimos comenzar por los EFi por diferentes razones. Por una parte, porque se trata de uno de los principales formatos que permiten a los equipos docentes llevar adelante propuestas de integralidad de manera creativa y flexible, así como de ofrecer a los estudiantes maneras de cumplir con los requisitos de los nuevos planes de estudio. Asimismo, porque

3 La conformación de la UDEA como unidad para las tres carreras de la facultad quedó operativa a fines de 2017, con una estructura de tres docentes: un profesor/a adjunto/a en coordinación y dos asistentes. Hasta ese momento, cada carrera contaba con una asistente abocada a las tareas de extensión.

4 Cabe destacar que en la primera etapa de implementación de los nuevos planes de estudio convivieron estudiantes de los planes nuevos y de los anteriores, lo que significó la coexistencia de diferentes requisitos a cumplir y propuestas a satisfacer para culminar las licenciaturas de la FIC.

existía documentación⁵ que permitía revisar lo desarrollado a lo largo de esos años. Finalmente, porque entendimos que conocer más sobre los EFi podía permitir tener nuevas pistas sobre las nociones de extensión e integralidad de los equipos docentes, así como sobre las perspectivas pedagógicas y los lineamientos metodológicos de cada propuesta.

Estructura metodológica del proyecto

Para el desarrollo del proyecto la documentación fue uno de los principales insumos. En una primera etapa se trabajó sobre los formularios de los EFi presentados y ejecutados entre 2013 y 2017. Los formularios hacen referencia a las propuestas de proyecto que articulan al menos dos de las tres funciones universitarias, siendo una de ellas necesariamente la de enseñanza, que los equipos docentes presentan ante la UDEA. Cada año se presenta un formulario inicial, que contiene la propuesta a desarrollar durante el año, y un formulario de evaluación, en el cual se explicita qué fue lo efectivamente realizado. Estos formularios, por diversas razones, han tenido variaciones con el correr del tiempo, por lo que presentan algunas diferencias incluso dentro del período analizado. En algunos casos se contó con los formularios realizados por los equipos docentes y en otros se trabajó con los resúmenes de las propuestas incluidas en los planes de trabajo de la UDEA. Se analizaron 62 formularios de EFi correspondientes a las tres carreras de la FIC en el mencionado período.

El análisis pretendió ordenar información cuantitativa general de cada proyecto: cantidad y grado del equipo docente, cantidad de estudiantes involucrados, organizaciones sociales y/o instituciones participantes, geolocalización, duración de la propuesta, año/s de edición, existencia o no de interdisciplina, entre otras. Para la recolección de datos se consideró la autopercepción de cada EFi, es decir, lo que cada equipo docente declaró en los formularios. Vale esta aclaración ya que en el avance del análisis pudimos observar que existen nociones diferentes, a veces antagónicas, sobre algunos de los aspectos relevados, tales como:

5 En febrero-marzo de cada año los servicios deben presentar al Servicio Central de Extensión las propuestas de EFi que se desarrollarán durante ese año. En diciembre deben dar cuenta de lo efectivamente realizado. Para estas presentaciones se utilizan formularios electrónicos de los cuales la UDEA guarda copias.

la existencia o no de interdisciplina, la caracterización del EFI como de sensibilización o profundización, entre otras.

Además de los aspectos cuantitativos, a partir de la información disponible en los formularios se intentó conocer qué miradas sobre la extensión y la integralidad proponían los equipos docentes de cada EFI, así como las propuestas metodológicas y pedagógicas planteadas en cada uno. En la mayoría de los casos esa información no estaba explícita, por lo que se establecieron algunos indicadores que permitieran analizar los formularios y caracterizar estas concepciones.

Los indicadores relevados en los formularios fueron:

1. Los modos de construcción de la demanda
2. Los objetivos planteados
3. Los roles y vínculos generados con la comunidad con la que se trabajó
4. El rol de estudiantes y docentes
5. Las formas de evaluación
6. La conformación disciplinar

A partir del análisis de los formularios se pudo relevar información cuantitativa y caracterizar algunos rasgos sobre extensión, integralidad, metodología y pedagogía presentes en los EFI. Sin embargo, consideramos que era necesario profundizar la investigación en una segunda etapa del proyecto para conocer con más claridad estas características.

La segunda etapa tenía como cometido profundizar la información presentada en los formularios. Para su desarrollo se realizaron ocho entrevistas en profundidad a equipos docentes de algunos EFI, que fueron seleccionados con un criterio de heterogeneidad: presencia equilibrada de los dos institutos, variedad entre proyectos de una edición y varias ediciones, diversidad disciplinar e interdisciplinar, articulación con diferentes actores sociales e institucionales.

Las entrevistas en profundidad estuvieron orientadas por los rasgos y preguntas de la matriz de monitoreo creada por la Red de Extensión para realizar el seguimiento de la integralidad en los EFI. A partir de este documento, incorporamos algunas preguntas específicas del proyecto de relevamiento. Este proceso brindó la oportunidad de complementar y profundizar en aquellos rasgos ausentes o incompletos en los formularios, en extensión, integralidad, metodología y pedagogía propuestas.

Tabla 1. Listado de entrevistas realizadas

Título del EFI	Años de edición	Instituto
«Investigación-acción. Análisis basado en problemas»	2014	Información
«Estado de situación y lineamientos generales de acción para el tratamiento documental en colecciones de audiovisuales» (Cine Universitario)	2017	Información
«Byblos»	2017	Información
«Taller de Etnografía Comunicación y Ciudad» (TECC)	2017	Comunicación
«Extensión en imágenes»	2014-2015	Comunicación
«Servicios de información y derecho de acceso a la información pública»	2013	Información
«Servicios de información para el ciudadano»	2009-2018	Información
«Diálogo de saberes entre Universidad y educación media: violencia, jóvenes y derechos humanos»	2013-2014	Comunicación

Entendemos que esta es una primera etapa de sistematización de información sobre extensión e integralidad en la FIC. La identificación de los alcances y características de las propuestas, así como de las potencialidades y debilidades en el desarrollo de estas experiencias, permitirá a la UDEA —en articulación con otros espacios institucionales y en diálogo con toda la comunidad FIC— diseñar estrategias y nuevas líneas de trabajo que contribuyan a fortalecer el desarrollo de la extensión y la integralidad, así como su curricularización.

Sobre la estructura de este libro

En esta publicación compartimos algunos datos sistematizados que resultan relevantes, así como las reflexiones construidas en la investigación. Se relevó un total de 62 propuestas de EFI, mediante los formularios iniciales y de evaluación y entrevistas a algunos de los equipos que desarrollaron experiencias. En el análisis se indagó sobre las perspectivas de extensión e integralidad presentes en los proyectos, las propuestas metodológicas y pedagógicas, la variación en las ediciones de los EFI, las nociones de disciplina e interdisciplina y el relacionamiento entre actores universitarios y no universitarios.

En el Capítulo I presentamos la información cuantitativa del proyecto: la cantidad de EFI relevados y sus características centrales; los servicios, institutos y carreras involucrados; la cantidad de estudiantes y docentes involucrados; las temáticas trabajadas; los actores sociales que participaron; la territorialidad en la que se desarrollaron. Estos datos dan cuenta de la presencia institucional de proyectos de extensión e integralidad en la FIC, así como de las transformaciones que comenzaron a darse en el área a partir de los cambios en los planes de estudio y los avances hacia la curricularización de la extensión y hacia una perspectiva integral de la educación.

En el Capítulo II exponemos un análisis sobre la integralidad en los EFI relevados, la articulación de las funciones universitarias y las nociones de extensión presentes en los proyectos desarrollados. Asimismo, reflexionamos sobre la relevancia de la articulación entre el servicio y los programas plataforma para el desarrollo de la integralidad.

En el Capítulo III compartimos análisis y reflexiones sobre las nociones metodológicas y pedagógicas presentes en el desarrollo de los EFi. Estas dimensiones son abordadas desde diferentes ángulos: se profundiza en el proceso de construcción del vínculo entre actores universitarios y no universitarios, los roles de docentes, estudiantes y actores sociales y su articulación en los diferentes momentos del proyecto. En este capítulo, además, ahondamos en la construcción de conocimiento generado en estos proyectos, el aporte del diálogo de saberes en este sentido y las diferentes maneras en que se ponen en juego. Asimismo, compartimos las técnicas y herramientas que aparecen de manera predominante en los EFi relevados. Finalmente, reflexionamos sobre las características y las dificultades de la evaluación en los proyectos de extensión e integralidad.

El Capítulo IV está destinado a los debates y análisis sobre disciplina e interdisciplina. Allí se presentan algunas de las principales miradas sobre conceptos en tensión y las diferentes perspectivas existentes en los equipos que llevaron adelante los EFi relevados. En él reflexionamos, asimismo, sobre los diálogos y articulaciones con otros servicios y programas plataforma.

En el Capítulo V presentamos las principales conclusiones del desarrollo de esta investigación, provisionarias e incompletas, pero fundamentales como puntapié inicial para conocer cómo se trabaja la extensión y la integralidad en los proyectos de la FIC y como guías que pueden orientarnos, como institución y como unidad, sobre los próximos pasos a seguir en lo que refiere a debates, apuestas y decisiones.

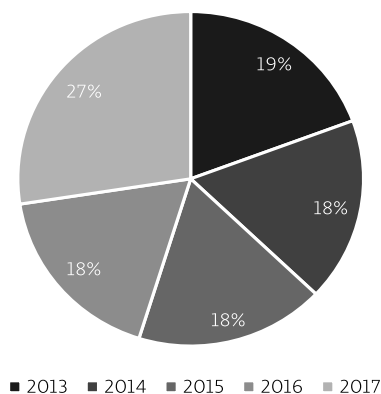
Finalmente, incluimos un epílogo escrito a cuatro manos por las becarias participantes en el proyecto, puesto que el desarrollo de esta investigación en todas sus etapas también involucró un proceso de enseñanza y aprendizaje para el equipo docente y las estudiantes. A partir de esta experiencia pedagógica desafiante y de este proceso de construcción de conocimiento que intentó construir a partir del diálogo de saberes, aportan una mirada desde su lugar de estudiantes en este proceso.



Capítulo I
Relevamiento de datos generales
sobre los EFI

En este capítulo exponemos algunos datos generales que surgen del relevamiento de los formularios de presentación y evaluación de los EFI realizados en la FIC en el período 2013-2017. En este sentido, una primera observación es que la cantidad de EFI implementados fue pareja entre 2013 y 2016, mientras que se percibe un incremento significativo a partir de 2017.

Figura 1. Año de relevamiento



Fuente: Elaboración propia.

En la gran mayoría de los casos se declara la integración y articulación de las tres funciones universitarias, independientemente de los modos en que se estructuren (Tabla 2). En una menor proporción de proyectos se integran dos funciones, siendo estas la enseñanza y la extensión. En solo dos casos se integran enseñanza e investigación.

En cuanto a los/as estudiantes, la Tabla 3 muestra cuántos/as han participado en EFI en relación con el año y el instituto involucrado. En ella puede apreciarse que la cantidad de estudiantes que ha participado en EFI es muy pareja en ambos institutos, a pesar de que la matrícula del Instituto de Comunicación es ampliamente mayor a la del de Información, por lo que el porcentaje de estudiantes que participa en estos espacios es muy superior en este último.

Tabla 2. Articulación de funciones

Año	Enseñanza, extensión e investigación	Enseñanza y extensión	Enseñanza e investigación	Total de EFI realizados
2013	10	2	-	12
2014	8	3	-	11
2015	9	2	-	11
2016	9	1	1	11
2017	9	7	1	17
Total	45	15	2	62

Fuente: Elaboración propia.

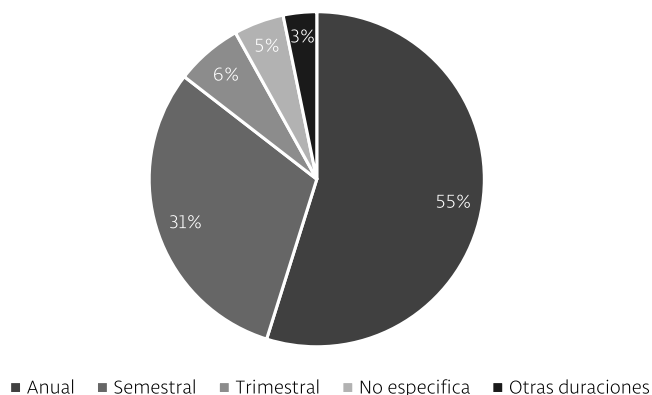
Tabla 3. Cantidad de estudiantes participantes

Año	Instituto de Información	Instituto de Comunicación	Total
2013	175	105	280
2014	202	142	344
2015	213	67*	280
2016	224	335**	559
2017	241	399	640
Total	1.055	1.048	2.103

Fuente: Elaboración propia. *Para este año, cinco EFI no señalaron la cantidad de estudiantes participantes, por lo que se estima que fue significativamente mayor. **Uno de los EFI señaló para este año una matrícula de entre 30 y 150 estudiantes. Hemos decidido tomar para este caso un número de 90 estudiantes (promediando la franja), advirtiendo que se trata de una aproximación.

Una posible explicación a la participación pareja de estudiantes de ambos institutos es el hecho de que en el Instituto de Información se proponen algunos EFI dentro de cursos obligatorios ubicados al comienzo de la carrera, donde la matrícula estudiantil es mayor, mientras que en Comunicación los EFI vinculados a unidades curriculares obligatorias aparecen en los últimos años de la carrera, donde se reduce la matrícula y cuando además los estudiantes ya han elegido uno de los posibles trayectos a seguir. Por su parte, la cantidad de estudiantes participantes se mantiene constante entre 2013 y 2015, y aumenta de forma significativa a partir de 2016, particularmente en el Instituto de Comunicación.

Figura 2. Duración



Fuente: Elaboración propia.

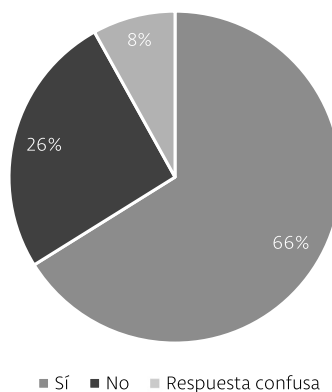
Respecto a la duración de los EFI, vemos que en su gran mayoría son de carácter anual, contra una tercera parte de carácter semestral. Esto presenta una particularidad interesante: mientras que los planes de estudio que comenzaron a implementarse en 2013 cambiaron los cursos anuales del plan anterior a una modalidad semestral, los EFI han tendido a mantener un período anualizado. Al respecto, cabe aclarar que si bien el período analizado coincide con el comienzo de la implementación de los nuevos planes de estudio, recién en 2016 estos alcanzan la totalidad de las carreras, coincidiendo hasta ese entonces con los planes anteriores.

Esto nos lleva a pensar que muchos de los EFI relevados en esta investigación fueron realizados en el marco del Plan 95, al menos hasta 2016.

De todas formas, más allá de las acotaciones metodológicas, es importante no dejar de lado el hecho de que los tiempos de experiencias que implican articular con otros actores no siempre se alinean fácilmente a los tiempos curriculares marcados por el período semestral en los nuevos planes de estudio y es posible que muchos EFI requieran tiempos más amplios y laxos, teniendo en cuenta el proceso de los estudiantes y los actores sociales participantes.

Un dato importante arrojado por el relevamiento es que dos tercios de los EFI ya habían sido implementados en años anteriores y replicaron su propuesta con algunos ajustes. Mientras tanto, una cuarta parte de los EFI surgen por primera vez y cuentan con una única edición.

Figura 3. Reediciones



Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 4, la mitad de los EFI relevados se autodeclaran interdisciplinarios, mientras que la otra mitad se conforma a partir de una única disciplina. Las disciplinas entre las cuales articulan los EFI relevados son en su mayoría del Área Social y Artística, solo excepcionalmente aparecen involucradas disciplinas que no pertenecen a ella y se observa que cuando esto sucede se da mayoritariamente en los

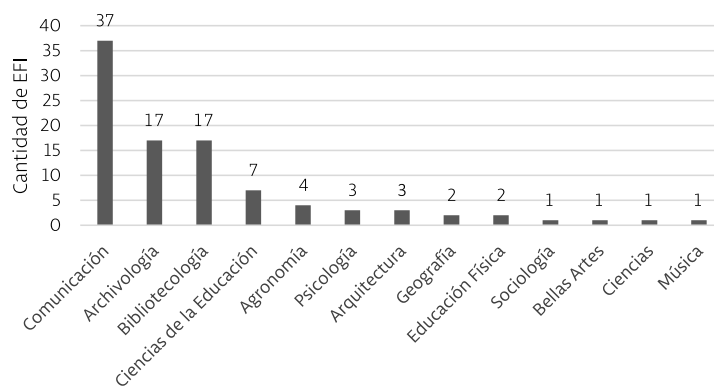
EFI vinculados a programas plataforma. Las disciplinas más involucradas en los EFI del período son Comunicación y Archivología, con una menor aparición de Bibliotecología. No obstante, se destaca la apuesta por la interdisciplina y una apertura importante hacia la articulación con Arquitectura, Ciencias de la Educación, Psicología, Educación Física, Agronomía, Geografía, Sociología, Bellas Artes, Música y Ciencias.

Tabla 4. Interdisciplinariedad

Año	Interdisciplinarios	No Interdisciplinarios	Total anual
2013	8	4	12
2014	4	7	11
2015	6	5	11
2016	6	5	11
2017	7	10	17
Totales	31	31	62

Fuente: Elaboración propia.

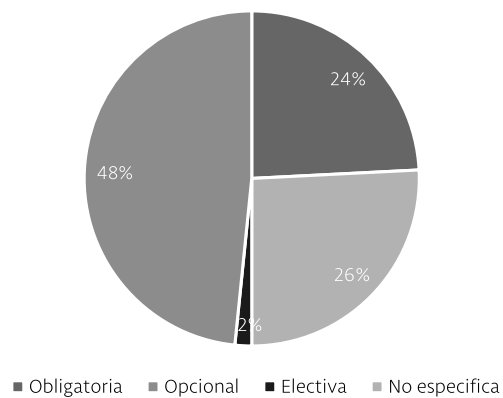
Figura 4. Disciplinas involucradas



Fuente: Elaboración propia.

Una cuarta parte de los EFI del período tuvo carácter obligatorio, mientras que otro cuarto fue opcional.

Figura 5. Modalidad



Fuente: Elaboración propia.

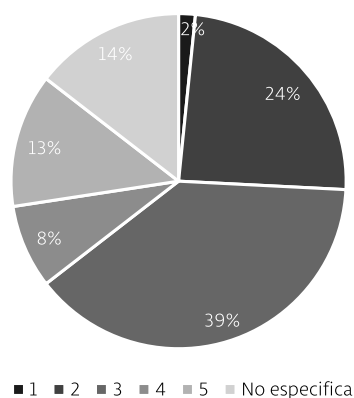
Tabla 5. Cantidad de docentes participantes

Año	Instituto de Información	Instituto de Comunicación	Total
2013	22	14	36
2014	18	13	31
2015	25	22	47
2016	15	44	59
2017	20	40	60
Total	100	133	233

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 5 muestra la cantidad de docentes involucrados/as en los EFI según el año e instituto. Puede apreciarse que el número de docentes involucrados en los EFI del Instituto de Información ha sido superior entre 2013 y 2015 al de los involucrados en el Instituto de Comunicación, pero a partir de 2016 los docentes de Comunicación duplican a los de Información, de forma más cercana a su proporción en términos de cantidad de docentes totales.

Figura 6. Grado docente del responsable



Fuente: Elaboración propia.

Los docentes grado 3 han sido mayormente los responsables de los EFI, mientras que una cuarta parte ha sido coordinada por docentes grado 2. Podemos observar una menor frecuencia de EFI cuyos responsables hayan sido docentes de grados 4 y 5.

En lo que refiere a los temas, expresados en las palabras clave utilizadas en los formularios, presentamos la Figura 7, que brinda una idea de la diversidad de temas abordados en el período.

Los actores sociales con los que se han vinculado los EFI del período son igualmente heterogéneos, destacándose el trabajo con bibliotecas públicas y populares, museos, sindicatos, cooperativas, instituciones educativas, organizaciones rurales, organizaciones de la sociedad civil, además de instituciones estatales nacionales, departamentales y muni-

Figuras 8 y 9. Actores sociales y territorios involucrados



Fuente: Elaboración propia.



Capítulo II

Hacia una conceptualización de
la extensión desde los EFI

En este capítulo, nos proponemos profundizar sobre la función de extensión desde la perspectiva de la integralidad. Presentaremos, a partir de los EFI analizados, las concepciones de extensión emergentes, los modos de articularse la enseñanza y la investigación, la integralidad desde sus dimensiones pedagógica y metodológica, la puesta en juego del diálogo de saberes y la integración disciplinar.

Los antecedentes de la historia extensionista en nuestra universidad se remontan a 1908, en un recorrido trazado por diferentes contextos, posibilidades, actores y objetivos, que dejaron su impronta particular, nutriendo y actualizando las concepciones que llegan hasta hoy. Si bien desde 1958 la extensión forma parte de la Ley Orgánica, su práctica siguió realizándose durante varias décadas al margen de la cotidianeidad del aula y fuera de los horarios curriculares. A partir de la Segunda Reforma Universitaria, se inicia un proceso de curricularización de la extensión, integrándola a los planes de estudio y, en consecuencia, al currículo, lo cual no impide que sigan desarrollándose actividades de extensión por fuera de ellos.

El CDC aprobó en 2009 una definición de *extensión*, con la idea de generar un marco abierto pero claro sobre un concepto que a lo largo de su historia ha tenido diferentes acepciones. Se define, entonces, a la extensión como un

Proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar [...]. Proceso que contribuye a la construcción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular. Proceso 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 (UDELAR, 2010a, pp. 15-16).

El mismo órgano aprobó, también en 2009, la figura de los EFI, cuya efectiva implementación comenzó en 2010. Se logró de esta forma un marco institucional sólido para promover la extensión desde una perspectiva de integralidad, como parte de la vida cotidiana de los/as uni-

versitarios/as en los procesos de formación. Los EFI se crearon como un dispositivo flexible e innovador que apunta a una transformación educativa y han sido definidos como:

[...] espacios 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 propositivo, y la autonomía de los sujetos involucrados. Las prácticas integrales promueven la iniciación al trabajo en grupo desde una perspectiva interdisciplinaria, donde se pueden vincular distintos servicios y áreas del conocimiento, reunidos por una misma temática, un territorio o un problema (UDELAR, 2010a, p. 10).

La integralidad como eje central

Las políticas universitarias promueven a través de los EFI una formación integral, incluyendo la articulación entre los procesos de aprendizaje y enseñanza, investigación y extensión, siendo en ellos fundamental una mirada que involucre diversas disciplinas y profesiones, y, a su vez, integrando a estudiantes, docentes y actores sociales —con sus distintos grados de participación— mediante de un diálogo crítico entre saberes académicos y populares.

En este sentido, conviene decir que la promoción de la integralidad supone esfuerzos conjuntos, pero ello no significa que toda práctica universitaria deba ser necesariamente integral de forma sincrónica. Esta idea nos permite pensar en trayectorias integrales individuales e institucionales donde desde una concepción integral, por momentos pueda predominar una función y por momentos otra. Del mismo modo que no podemos pensar la interdisciplina como la negación de las disciplinas, la integralidad no debería ser la negación de las funciones (González, Grabino y Santos, 2017, pp. 114-115).

Al respecto, el prorector de Extensión en el período 2006-2014, Humberto Tommasino, concibe a la integralidad, con base en la perspectiva extensionista aprobada por el CDC, de la siguiente forma:

[...] no debemos pensar la integralidad solamente como la integración y articulación de funciones, sino como la articulación de actores sociales y universitarios. Por un lado, con la construcción y abordaje de los sujetos y objetos de estudio con miradas interdisciplinarias y por otro, con la posibilidad de construcción intersectorial, interinstitucional de propuestas que resuelvan problemáticas concretas (Tommasino y Rodríguez, 2011, p. 26).

En otro texto, «De la extensión a las prácticas integrales», se expresa la necesidad de superar el modelo de enseñanza universitaria tradicional, en el que se prioriza lo retórico y se fragmentan las funciones universitarias, la realidad y el conocimiento humano en general. Lo anteriormente enumerado motiva el desarrollo de prácticas integrales en la UDELAR, las cuales cuentan con una larga trayectoria dentro de la vida universitaria: «Para que se pueda desarrollar la integralidad es necesaria una verdadera articulación y transformación de las funciones, donde la enseñanza (con sus tiempos, lógicas y estrategias) no subordine a las demás» (Stevenazzi y Tommasino, 2017, p. 56).

Como en toda puesta en práctica, la creación del dispositivo no implica una inmediata incorporación ni una única manera de implementarlo o de llevarlo a la práctica para que cumpla con los objetivos para los cuales fue creado. Teniendo siempre en cuenta que la heterogeneidad es una gran riqueza, es creación y trae posibilidades nuevas, se vuelve necesario observar y reflexionar sobre el sustento ideológico y político que emerge a la hora de formular y ejecutar los proyectos por parte de los equipos docentes.

Los EFI en la FIC y su vínculo con la función de extensión

En esta investigación, uno de los principales insumos fueron los formularios que los equipos docentes completan para presentar sus proyectos ante la UDEA. Estos formularios han tenido variaciones con el correr de los años y cabe mencionar que no solicitan de forma expresa que se manifieste la concepción de extensión subyacente desde la que cada EFI trabajará. Esto quizás explique su poca presencia en los documentos

relevados. Por este motivo, a partir de la dificultad para encontrar definiciones explícitas, se establecieron indicadores que nos ayudaron a comprender qué miradas se planteaban en los formularios de los 62 EFI relevados acerca de la extensión y la integralidad:

1. Los modos de construcción de la demanda
2. Los objetivos planteados
3. Los roles y vínculos generados con la comunidad con la que se trabajó
4. El rol de los estudiantes y docentes
5. Las formas de evaluación
6. La conformación disciplinar

De todos los EFI relevados, nos interesa compartir una cita del que presenta la mayor cantidad de los indicadores mencionados. Se trata de uno de los EFI desarrollados en el área de Comunicación Educativa y Comunitaria del Instituto de Comunicación, que cuenta con muchos años de integración de la extensión en sus cursos:

La Extensión es junto con la Investigación y la Enseñanza parte del trípode fundamental que sostiene la actividad universitaria y permite cumplir con los fines de la Universidad. En este momento del país y de la región, la Extensión también se encuentra en un proceso de jerarquización e institucionalización, luego de décadas de ostracismo, y vuelve a estar considerada desde el campo de las políticas públicas, y de las intervenciones concretas. Hay un consenso entre los diversos actores involucrados acerca de la importancia del trabajo interdisciplinario para afrontar los desafíos que la actividad de extensión debe abordar, dada la diversidad y complejidad que la realidad plantea. Así como la Extensión es un instrumento para el Desarrollo, la Comunicación es el medio que necesita la extensión para alcanzar sus fines. Pero no solo entendida como soporte metodológico para la tarea de comunicación, sino que también como producción de vínculos entre las partes que interactúan (vínculos para el desarrollo) y también de significados, en donde cobra importancia no solamente los vinculados al mensaje, sino también la direccionalidad de la relación establecida. Este Curso pretendió vincular la Extensión y la Comunicación, como procesos interconectados que lo son en el campo real de trabajo en procesos de desarrollo, pero que también se vinculan teóricamente desde que para muchos autores extensión y comunicación son términos seme-

jantes (para un paradigma de la extensión, esta se la entiende como la comunicación de innovaciones) o diferentes (caso de P. Freire). El papel central de la comunicación para estrategias de intervención participativas con el objetivo de generar cambios sustentables justifica su inclusión en este curso, para alcanzar también una perspectiva sistémica (10, EFi)⁶

En el resto de los EFi desarrollados en el área mencionada se explicita también una búsqueda de procesos educativos integrales de tradición latinoamericana, definiendo a la extensión como:

[...] campo profesional, académico, disciplinar y de práctica social, que apuesta a la investigación, a la construcción de conocimientos y la producción de procesos educativos de forma integral e integradora, retomando tradiciones latinoamericanas de larga data. Buscamos situar el aprendizaje en formas de participación social, no en tipos de procesos cognitivos y estructuras conceptuales, sino en compromisos sociales que ofrecen contextos adecuados para que el aprendizaje suceda. No proponer un cuerpo de conocimientos que se transporta y aplica a nuevos contextos, sino aprender en procesos de participación legitimada a partir de una experiencia pre—profesional en contextos reales (32, 34, 44, 46, 57, 62, efi).

Sobre las concepciones y el contexto histórico de la integralidad y la extensión universitaria, son pocos los EFi que manifiestan una definición que fundamente sus proyectos. En varios casos se menciona como parte del plan de trabajo introducir a los estudiantes en dichas concepciones, al iniciar los cursos.

A través de expresiones relevadas en los documentos es que logramos reconocer la importancia que los docentes le dan a la integración de la función de extensión en el proceso educativo cotidiano. Algunos ejemplos que expresan este compromiso son:

Se busca el acercamiento a la realidad de los servicios de nuestro país, al referirse a servicios de información destinados al ciudadano, se los visita con el fin de conocer sus características y necesidades (2, 14, 25, 48, EFi).

6 Ver tabla en Anexo I, correspondiente a los EFi relevados.

[...] lograr la «integración de la función de extensión al proceso curricular y promover la apertura al medio en el proceso de formación insertando al estudiante en la realidad sociocultural y en los diferentes sectores que la componen mediante planes, programas y acciones, inter y multidisciplinarias, que los hagan capaces de atender las carencias, demandas y necesidades de la población y aporten a la transformación nacional, regional y local en el marco de la Sociedad de la Información» (Plan de estudios de la EUBCA aprobado por el Consejo Directivo Central (CDC) de la Universidad de la República [UDELAR] en sesión del 21 de agosto de 2012) (1, 13, 37, EFI).

El espacio áulico se estructura a partir de las prácticas de campo (32, 34, 44, 46, EFI).

Vinculación con los programas plataforma

En algunos casos, los EFI articulan sus proyectos con programas plataforma, como el Programa Integral Metropolitano (PIM) y el Programa Aprendizaje en Extensión en el Cerro (APEX). Estos programas son llamados *plataforma* por la continuidad de su trabajo en el ámbito territorial o con determinados actores sociales, lo que los convierte, justamente, en plataformas para las prácticas integrales. Los servicios que se insertan o coordinan con ellos reciben talleres informativos y charlas sobre extensión, integralidad y enfoques para abordar las intervenciones en el territorio. Estos programas promovieron —en las primeras etapas de implementación de los EFI— acercamientos a la interdisciplina y a la articulación entre las funciones de extensión, enseñanza e investigación. Algunos de los EFI relevados que estaban vinculados con programas plataforma incluían dentro de sus objetivos que los estudiantes entraran directamente en contacto con proyectos llevados a cabo por diversas áreas, servicios y disciplinas.

Ya que estos programas favorecen el diálogo entre actores y entre saberes, brindando un marco temporal de mayor alcance que el que puede lograr un proyecto cuando llega de manera aislada al territorio, a continuación se comparte un fragmento de una entrevista al equipo de un EFI, en el cual se manifiesta lo que pueden ser las ventajas de estar adscrito a un programa plataforma:

Una de las ventajas de ese EFi fue que estaba el PIM como programa central, que fue gestando un vínculo con el liceo y el territorio que permitió partir de un acuerdo más amplio, construido con la institución, que hubiese sido muy difícil si se pensara en un vínculo puntual que se hace año a año. Este EFi se pudo desarrollar porque hubo una base de más largo aliento marcada a nivel territorial y en vínculo con liceo (3, E).⁷

Caracterización y nociones de la extensión

En la búsqueda de la caracterización de la extensión, encontramos que en casi la mitad de los proyectos los vínculos generados con la comunidad con la que se trabajó se describen como participativos. Los niveles de profundidad y las características de la participación, así como los momentos del proceso en que esta se habilita, varían en cada proyecto.

Por otra parte, al analizar las concepciones de extensión nos encontramos con pequeñas diferencias en la explicitación por parte de cada equipo docente. Observamos que la variación en las nociones de extensión puede estar relacionada con el momento del proceso en el que se encuentran, así como con la acumulación de experiencias y conocimientos que se va produciendo en las sucesivas ediciones de los EFi.

En las entrevistas surgió que la construcción del concepto de extensión se fue conformando en esa praxis, junto a la transformación y el fortalecimiento que fueron adquiriendo los EFi. En todo ello se puede apreciar un proceso multidireccional a lo largo del tiempo, ya que involucra a docentes, estudiantes, actores sociales y al formato en sí de las distintas ediciones.

En los relatos de los diferentes equipos surgen miradas similares sobre qué es extensión. En este sentido, podemos decir que en esta etapa de la investigación encontramos una perspectiva que puede caracterizarse como de aprendizaje desde el intercambio con el medio social y en vínculo con otros actores. Además, apuntando al proceso formativo de estudiantes, los docentes valoran la integración de la extensión como una experiencia de aprendizaje significativo.

Expresadas también por los docentes, algunas características que destacamos son el trabajo con otros que no son los inmediatos seme-

⁷ Ver tabla en Anexo II, correspondiente a las entrevistas realizadas.

jantes. La diferencia entre la práctica un poco más controlada del aula y la práctica enriquecida de la realidad, con mayor cantidad de variables no tan controlables, las historias particulares y el contacto directo, es el involucramiento con el mundo, con lo otro, lo diferente; es el poner en juego los conocimientos en ambientes con situaciones que irrumpen o no son tan cercanas y en donde la participación e involucramiento de los estudiantes se vuelve una oportunidad que, a la vez, requiere un compromiso mayor al que se genera en la enseñanza tradicional en el aula.

Se destaca la posibilidad de integración de los EFi en los mencionados programas plataforma, como el PIM, que, ya insertos a nivel territorial, facilitan el acercamiento entre estudiantes y docentes de distintas disciplinas, lo cual aporta otras miradas, la posibilidad de otras temáticas, la construcción de diversas problemáticas, distintas formas de hacer, y, en la experiencia, adquirir una aproximación, en algunos casos, y una formación en extensión e investigación, en otros.

Si bien todo lo antes mencionado habla de una coincidencia en los enfoques, mostrando un énfasis en los vínculos, en el involucramiento entre distintos actores y territorios, así como en el diálogo con otros, por otro lado también se plantean dos o tres propuestas muy centradas en concebir la integración de la extensión como una posibilidad de práctica preprofesional para los estudiantes y en las cuales se ponderan los productos sobre los procesos.

Otro tema que surge es la problematización de los límites para los estudiantes en el marco de los EFi, los alcances de su rol, de sus tareas, de su involucramiento, y eso se expresa explícitamente en dos entrevistas a través de la preocupación por que la extensión no sea usada como una solución económica o como una forma de acceder a mano de obra barata para los actores con quienes se trabaja.

En las reflexiones que emergen a partir de estas tensiones, encontramos perspectivas que consideran la importancia de la formación extramuros para los estudiantes desde un compromiso ético, en donde en algún caso se manifiesta la intención de modificar el entorno donde se trabaja.

A su vez, en dos de las entrevistas a equipos docentes de EFi que se encontraban en su primera edición, se relata que la propia práctica docente los llevó a cuestionarse acerca de la pertinencia de incluir la exten-

sión en la unidad curricular que estaban dictando, lo que da cuenta de que los docentes también se encuentran dentro del proceso de aprendizaje y enseñanza, el cual es multidireccional entre los actores que participan en la propuesta.

Observamos en los proyectos del Instituto de Información que es una preocupación para los equipos docentes no perder de vista que el objetivo siempre son las personas y que las técnicas son los medios para lograrlo. Señalan que por eso incorporaron la extensión por medio del dispositivo EFI, que les permitió pasar de una mirada más focalizada en lo técnico a una más social, tal como lo expresa uno de los docentes entrevistados:

Yo no tengo demasiada experiencia en extensión [...], entonces el involucramiento con el medio siempre me aporta conocimiento de situaciones, de realidades, de relaciones que de otra manera no los tenés. En el aula podés dar forma [...], pero hasta que no lo ves concretado en un grupo humano determinado, con determinadas características e intereses, realmente sentís que no habías aprendido nada. Me parece que es como lograr adaptarte con tus conocimientos académicos a diferentes situaciones. Y ese es un aprendizaje que solo lo aprehendés en una actividad de este tipo, o en el trabajo profesional (7, E).

Articulación e integración de funciones

Como mencionamos en el Capítulo I, encontramos que la mayoría de los EFI relevados autodeclaran la articulación de las tres funciones, casi la cuarta parte que articula entre enseñanza y extensión y solo en dos casos entre enseñanza e investigación, aunque es posible hallar que se describen actividades vinculadas a las funciones no declaradas.

En el único de los casos relevados en el cual la estructura fue pensada desde la investigación, se especifica que en el proceso de implementación la extensión se puso en juego con distintas posibilidades de profundización, según las temáticas y territorios, en la forma de acercamiento a los colectivos y en cómo se llevó adelante, generando así un espacio de enseñanza-aprendizaje y construcción de conocimiento con diversas modalidades de relacionamiento con el medio. Se trató de una investigación pensada y realizada desde la integralidad de forma explí-

cita, como se puede apreciar en las palabras del docente, que compartimos a continuación:

[...] investigar es transformarse, se transforma el sujeto de la investigación que participa y demás. Termina de entrar en esta lógica colaborativa de la inteligencia colectiva de la cocreación, del trabajo en redes (6, E).

En este caso, la experiencia desde el campo disciplinar etnográfico que propone el proyecto se sustenta en un enfoque que habilita y promueve la integración de las funciones:

[...] en etnografía la observación siempre es participante; nunca encontraremos estos términos por separado. Y dicha participación puede tomar diferentes características, pero sin dudas ha habilitado el camino para generar una integración de las actividades que nosotros llamamos de investigación, enseñanza y extensión (Álvarez Pedrosian, 2011, p. 70).

Al reflexionar sobre las concepciones de extensión e integralidad presentes en los distintos EEI, una de las observaciones es que los formularios para la presentación no solicitan expresamente que se establezca la definición de extensión desde la que se trabajará. Aun así, aparecen dos casos en los que sí se la explicita y en los que, además, coincide con que profundizan en la descripción de la metodología y pedagogía que implementarán.

En síntesis, la integralidad/extensión significa fomentar el diálogo de saberes, la co-construcción de conocimiento; las funciones de enseñanza e investigación requieren alcanzar ciertos objetivos [...]. En este sentido, parece estar sucediendo lo que de alguna manera puede preverse, y es que en los esfuerzos por construir integralidad hay tiempos y objetivos que dirigen las acciones y las prácticas de carácter extensionista, participativas o dialógicas y son la variable de ajuste del proceso (González, *et al.*, 2017, p. 116).



NOS MATA
LA DESIGUALDAD
DE GÉNERO

#SFD

"La Grulla"
"te clava..."

Capítulo III

Dimensiones metodológicas y pedagógicas

La integralidad desde sus dimensiones metodológicas y pedagógicas

Tal como se menciona en el capítulo anterior, al igual que sucedió con los conceptos de extensión, encontramos que los diseños metodológicos y pedagógicos en pocos casos fueron explicitados y enunciadas sus nociones; la gran mayoría de los equipos docentes describió algunas actividades. Es así que, con la intención de profundizar en estas dos dimensiones, se construyó una lista de indicadores a relevar para realizar el análisis:

- El vínculo entre actores involucrados
- La participación en el proceso y los roles
- El diálogo de saberes entre actores, entre el saber académico y el saber popular, y entre teoría y práctica.
- La caracterización de la metodología y las técnicas
- La construcción de conocimiento
- La evaluación

Consideramos que estos indicadores están relacionados y contemplan algunos componentes de la noción de modelo pedagógico centrado en la formación:

[...] como plantea Elsa Gatti (2000). Allí el énfasis no está puesto ni en el docente, ni en el estudiante, sino en la relación entre ambos, o en sentido más amplio, en las relaciones pedagógicas (estudiante-estudiante, docente-estudiante, docente-docente, estudiante-docente-actores no universitarios) como propiciadoras de una dinámica de desarrollo personal. La no directividad es una característica central de este modelo, lo que no implica un abandono de la responsabilidad docente [...] es habilitar el desarrollo de la autonomía del otro (Stevenazzi y Tommasino, 2017, p. 61).

En todos los proyectos estudiados se observa que se llevaron a cabo procesos educativos con base en las problemáticas sociales y se hizo especial hincapié en que la articulación con la extensión es un gran aporte a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos espacios de formación que se tejen entre el aula, el campo social y los vínculos entre actores

son valorados por los equipos como experiencias significativas y fortalecedoras para quienes participan en los proyectos, aproximándose a una formación con una perspectiva integradora.

En la misma línea que plantea Romano (2011), los equipos docentes consideran al dispositivo EFI como una herramienta que pedagógicamente brinda la oportunidad de que el proceso de aprendizaje se produzca de una forma más amplia, donde se desarrollen y enriquezcan tanto habilidades técnicas como sociales, permitiendo una formación profesional humana y comprometida con la sociedad a la que se pertenece, desarrollando una visión crítica tanto hacia la profesión como hacia la sociedad, permitiendo así los cambios necesarios para el desarrollo humano.

Romano también plantea que es importante pensar los espacios de formación desde una perspectiva más amplia que el aula. El espacio aula está impregnado por un modo de desarrollo de la enseñanza que propone simultaneidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuando son dos procesos diferenciados que no necesariamente ocurren al mismo tiempo y, frecuentemente, de hecho, se dan en diferido. Así, el autor propone pensar los espacios de formación como un concepto más potente, que permite articular de otro modo el proceso de enseñanza, aprendizaje y práctica del oficio.

El proceso de construcción del vínculo

En el proceso de construcción del vínculo con el medio y sus actores, se observa fundamentalmente una preocupación por ponerlo en práctica ya durante la etapa de identificación de las necesidades de los actores sociales. En ese sentido es que se mencionan estrategias como la de coordinación entre distintos tipos de actores. Algunas de las expresiones encontradas sobre la construcción que se teje son: comunidad de aprendizaje, construcción conjunta, diálogo e intercambio permanentes, instancias de coordinación, etcétera.

La creación del vínculo, en relación con una primera etapa de construcción de la demanda y generación de acuerdos iniciales de trabajo, se manifiesta como una preocupación para los equipos docentes al momento de diseñar los proyectos y definir los ejes centrales de trabajo. Así, presentan una propuesta que se contrasta en el encuentro con todos los actores involucrados, para acordar, ajustar y definir de manera conjunta.

La integración de los actores sociales a los proyectos requiere, concuerdan algunos de los equipos, de una actitud atenta y sensible por parte de docentes y estudiantes hacia el medio social. Una de las experiencias resalta la importancia de contemplar todas las vías posibles a partir de las cuales percibir lo que sucede: desde los medios de comunicación a las investigaciones de colegas y la detección de situaciones, colectivos, fenómenos, entre otros, que sea posible incluir en los proyectos.

Se encuentran principalmente dos tipos de vínculos con actores sociales o con actores institucionales, aquellos que se dan con el objetivo de generar para los estudiantes un acercamiento o aproximación al medio social y los que implican construir un proceso. Los primeros se dan en calidad de visitas puntuales, mientras que los segundos buscan una cierta profundización y requieren de una intervención sistemática en el medio.

En tres de los casos entrevistados se menciona que, cuando el vínculo se entabla con organizaciones de carácter local —insertas en una comunidad— o por la inserción de un EFi en un programa plataforma, se encuentran mejores condiciones para establecer procesos y vínculos en profundidad:

[...] el PIM como programa central fue gestando un vínculo con el territorio que permitió partir de un acuerdo más amplio construido con la institución, que hubiese sido muy difícil si se pensara en un vínculo puntual que se hace año a año (3, E).

Durante la etapa de implementación de los proyectos se reconoce por parte de los docentes el valor de los procesos, y que para ello es necesario mantener vínculos con continuidad y compromiso entre los distintos actores. Esto es clave, al punto que se ha manifestado como determinante para la viabilidad de un EFi en el territorio.

Se reconoce un ida y vuelta que se va dando en el diálogo con los actores y con el medio, luego de transcurrida una primera experiencia/edición del proyecto. También se generan desde las organizaciones sociales, sobre todo locales, demandas de intervenciones puntuales, como por ejemplo talleres sobre temáticas específicas. Algunas instituciones ofrecen disponibilidad para que los estudiantes que mantengan interés puedan continuar esos vínculos realizando futuros proyectos durante su

trayecto estudiantil, ya sean de investigación, como los PAIE,⁸ de extensión, prácticas preprofesionales o trabajos finales de grado.

Con la continuidad de las ediciones y experiencias compartidas, emerge y se explicita la importancia de delimitar los roles de cada actor involucrado, para habilitar la implementación de las propuestas con acuerdos claros para un desarrollo satisfactorio de los proyectos sin que se desdibujen los límites de las responsabilidades.

Participación de los actores, su involucramiento en los procesos y sus roles

A través de la participación de los distintos actores en los EFI, así como de su involucramiento y sus roles, pudo verse que estos procesos se dan de diversas formas, según las etapas por las que transitan los proyectos, y que para que sean transitados de la mejor manera se considera fundamental la realización de acuerdos previos. Así, se aprecia que los EFI se organizan en tres etapas, a las que podemos llamar: de construcción de la demanda, de implementación de proyectos y de evaluación/reflexión. Para cada una de ellas es posible distinguir diferentes tipos de participación e involucramiento.

Varios equipos mencionan la importancia de sostener la dinámica vincular con los actores sociales, y la mayoría lo hace con mayor énfasis en la etapa de construcción de la demanda y durante la implementación del proyecto. Los procesos de reflexión y evaluación en gran parte de los EFI se concentran en la etapa final e involucran principalmente a estudiantes y docentes. En algunos casos se realizan, además, encuentros finales con los actores sociales involucrados, mediante muestras de cierre o alguna entrega de producto final. Son pocos los casos en los que se hace referencia a un proceso permanente de evaluación y en los que se explicitan las formas de llevarlo a la práctica en cada una de las etapas e involucrando a todos los actores de forma multidireccional.

Participar de los EFI requiere por parte de los estudiantes, fundamentalmente durante la etapa de implementación, de un grado mayor de involucramiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje que el que requieren los procesos tradicionales del aula. Por otra parte, se generan,

8 En el marco del Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil.

en muchas ocasiones, altos grados de compromiso de los estudiantes con los proyectos en sus distintas etapas y niveles, lo que afianza el relacionamiento con los docentes.

El dispositivo EFI aporta ese desafío que presenta el trabajo directo con el medio del que habla Freire (2002[1970]) al referirse a la noción de compromiso, desafío que está dado tanto por las temáticas como por la forma de trabajo de los equipos docentes.

En varios casos se expresa que los estudiantes mantienen continuidad con los proyectos y con los equipos docentes referentes durante su trayectoria educativa, pues la construcción de la demanda y el diálogo de saberes generan la posibilidad de una mayor implicación en el proceso, sintiéndose sus participantes parte de él, lo que, en consecuencia, aporta a un afianzamiento de los vínculos. Esto puede derivar, y algunos equipos docentes así lo promueven, en la generación de nuevos proyectos, como los mencionados antes.

La articulación de funciones también habilita nuevos roles, tales como el de los docentes coordinadores que problematizan los procesos y colaboran en la resolución de problemas, así como el de acompañamientos en mediación con estudiantes tutores. Además, en el marco de estas experiencias se ponen en juego diferentes grados de horizontalidad y autonomía, con roles en los que tanto docentes, como estudiantes y actores sociales ponen de manifiesto la puesta de límites, el reconocimiento del saber y los lugares propios y ajenos.

Este dispositivo desafía a que docentes y estudiantes pongan en práctica una planificación flexible sin caer en el «espontaneismo», observándose que, cuando se implementa esa flexibilidad, se genera un proceso en las sucesivas ediciones de los EFI que profundiza en ese tipo de planificación. Por su parte, muchos docentes ejercen su rol habilitando —no imponiendo—, acompañando y monitoreando a los estudiantes durante su trayectoria. Al respecto, dicen: «Es muy, muy importante el trabajo en equipos, sostenidos por pares de compañeros que son docentes, que son colaboradores, que algunos han sido recientemente estudiantes del EFI en años anteriores» (6, E).

Desde el punto de vista docente, los EFI dan a los estudiantes la posibilidad de responsabilizarse por incorporar e internalizar los conocimientos, de manera que puedan compartirlos con otros actores, lo cual

resulta más desafiante que estudiar para un parcial. De esta forma se resignifican los roles estereotipados de educador-educando propios del modelo áulico tradicional, gracias a la interacción dinámica entre los actores sociales y la realidad en la que se trabaja, generando formas de relacionamiento novedosas.

Por eso, asumir un proceso de formación integral implica, también, poner en práctica otro modelo pedagógico. De acuerdo con lo expresado por distintos equipos, la participación en proyectos de extensión es positiva, en tanto habilita y contribuye al desarrollo de enseñanzas y aprendizajes múltiples y en múltiples direcciones, de forma tal que no solo genera nuevos conocimientos sino nuevas relaciones con el conocimiento.

Al mismo tiempo que se promueven procesos de autonomía y trabajos en equipos cogestionados, se mantiene la referencia a los distintos tipos de autoridad: coordinar y equilibrar las responsabilidades, así como la evaluación y el control de la asistencia, continúan siendo tareas del equipo docente. Se advierte además que los roles y el reconocimiento de las jerarquías se construyen y fortalecen en el transcurso y el acumulado de los procesos.

[...] se reconocen esos espacios de interlocución más dialógicos, más horizontales, también están esas jerarquías que refieren a las responsabilidades que hay que tener. [...] Se caería todo si no se coordina, si como docente no estoy semana a semana chequeando y siguiendo a los grupos, cómo vienen en sus campos, tutorando a los grupos de colaboradores y docentes que a su vez están con cada grupo, se cae todo. Con paciencia, con constancia infinita, año a año retomar todo, e hilar. Entonces, sigue habiendo jerarquías, pero son reconocidas, son esas confianzas y esos roles que se ganan sobre la marcha, no es *a priori* que se imponen, sino que, aunque vengan planteados *a priori*, hay que leerlos en términos de la responsabilidad docente frente al estudiante, la responsabilidad del académico frente a la sociedad en su vinculación y demás. Igual siempre volver a ponerlo en juego para que efectivamente eso surja desde abajo, emerja, en la inmanencia de la experiencia concreta, porque si no es muy nominal y no hace carne. Entre esas verticalidades y esa horizontalidad se generan todas estas transversalidades y es ahí a lo que apostamos (6, E).

En la mayoría de los casos, el encuentro con actores sociales es de ida y vuelta y permite establecer un diálogo con continuidad, lo cual habilita grados crecientes en la participación. Las posibilidades y desafíos que ello presenta varían según sean las trayectorias y experiencias docentes, y son influidos por el acumulado de EFi tanto para integrar los distintos niveles de participación como para realizar su proyección temporal.

El desafío ante la tensión de cómo gestionar esa participación y desde dónde requiere el papel fundamental del o la referente del EFi, que, tal como se expresa en la cita de arriba, año a año es quien retoma todo e hila los proyectos para mantener su continuidad y generar asociaciones, tender redes, etcétera.

Resulta interesante, para terminar este apartado, compartir lo dicho al respecto por Humberto Tommasino:

[...] la posibilidad de que los problemas sean comprendidos procurando construir soluciones en conjunto con la población, genera casi siempre en estudiantes y docentes un sentido de pertinencia de enseñanzas y aprendizajes que habilita planos de motivación y solidaridad que se incorporan al acto educativo. Esta situación mejora notablemente el involucramiento y participación en los procesos (Tommasino, Cano, Castro, Santos y Stevenazzi, 2010, pp. 27-28).

Diálogo de saberes

Continuando con el texto antes citado, podemos expresar que la articulación de funciones resignifica a la sociedad como medio enseñante y promueve lo que Boaventura de Sousa Santos ha llamado «ecología de saberes» y que Carlos Santos explica cómo:

[...] 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 (De Sousa Santos, 2006, pp. 67-68, citado en Tommasino, *et al.*, 2010, p. 28).

Esta idea nos presenta el alcance transformador de la enseñanza y la producción de conocimiento en vínculo con el medio social, que es palpable en distintos niveles entre las diversas experiencias. Son varios los casos encontrados en el relevamiento que explicitan la intención de generar un diálogo entre el saber académico y el de los distintos tipos de actores y, a la vez, un diálogo permanente, de intercambio de conocimientos, a lo largo de todo el proceso.

En los diferentes EFi encontramos algunas expresiones que dan cuenta de la intencionalidad de la construcción del diálogo de saberes, por ejemplo, «saberes habitantes», «saber sujeto», de Foucault, y los distintos saberes de la vida cotidiana. Uno de los docentes manifestó que entre los diversos saberes se puede reconocer «el valor de trabajar junto con el otro, con esos otros, y de conectar actores que estaban en principio desconectados» (6, E). En algunos de los equipos docentes encontramos que se habla de una concepción pedagógica centrada en el saber compartido y en la búsqueda de horizontalidad.

Observamos que en algunos casos se profundiza sobre este tema y en otros se lo menciona como una dificultad y desafío, ya que, entre otras cuestiones, puede darse una distancia disciplinar a causa de las diferentes miradas desde las que se aborda la realidad. Esto implica el esfuerzo por explicitar el propio punto de vista, mirada, enfoque, y escuchar y comprender el de otros con los que hay diferencias pero también puntos en común.

En una de las entrevistas, la heterogeneidad de saberes es manifestada como valor y tensión a la vez, producidos al entrar en la lógica colaborativa, la inteligencia colectiva, la cocreación y el trabajo en redes. En la misma entrevista también se comparte que con distintos grados y formas de integración se puede, dentro de los efi, armar dispositivos particulares que combinen la diversidad de actores involucrados: estudiantes, colaboradores, docentes, integrantes de los colectivos que se acercan.

Se resalta la idea de propiciar el ámbito necesario para que cada integrante realice sus aportes, logrando cristalizar algo más amplio, que pueda concretarse en algún tipo de proyecto. De ahí la importancia de los recursos acordes a las distintas situaciones con las que cada proyecto trabaja, y, en ese sentido, en algunos casos se valora que los EFi posibilitan una lógica constructivista en todo lo que se va generando desde ellos.

Solo en un caso de los EFi autodeclarados interdisciplinarios se describe de manera visible una relación transversal entre el fenómeno de estudio, los procesos, la construcción de conocimiento, lo disciplinar y el diálogo entre distintos saberes:

[...] no es solo una disciplina que dialoga con otra disciplina, sino que te obliga a reinterpretar todo tu saber y la clave del otro saber que lo interpenetra. Desde lo disciplinario cada uno se queda en su lugar, lo interdisciplinario es más o menos aceptado como lo que podemos llegar a hacer, hay como una especie de consenso, en donde generamos este diálogo de saberes. Lo transdisciplinario ya es la mezcla, la hibridación el mestizaje entre todos (6, E).

En los distintos proyectos, la dualidad teoría-práctica y el diálogo entre ellas se pone en cuestión de diferentes formas, al centrarse la enseñanza-aprendizaje en los distintos espacios y tipos de prácticas, como son el trabajo en el campo, la teoría y el aula. Esto es enunciado por uno de los entrevistados de la siguiente manera:

[...] es importante el diálogo entre el campo y la mesa, que practiques las cosas en el campo y que vayas elaborando, retroalimentándose en las diferentes implicaciones, interpretaciones, las diferentes construcciones conceptuales, y las pongas a prueba en términos generales, testeándolas con la realidad, volviéndose a volcar, si no fuera por esta retroalimentación no funcionaría (6, E).

Caracterización de la dimensión pedagógica, las metodologías y las técnicas

A partir de los indicadores generados para hallar la información que hace a estas dimensiones es que podemos caracterizar las metodologías y pedagogías. En la mayoría de los proyectos se encuentra que el diseño metodológico se desarrolló por los equipos docentes y en pocos casos se explicita que el diseño se realizó a partir de demandas de los actores y teniendo en cuenta sus necesidades.

El proceso de enseñanza-aprendizaje que se transita incluye a los docentes. Un ejemplo de esto es cuando aparecen cuestionamientos acerca de los tiempos que implica la inclusión de los EFi en la unidad cu-

ricular, lo que requiere un aprendizaje extra en la búsqueda de un equilibrio para poder desarrollarlos y a la vez poder cumplir con los demás objetivos pedagógicos fijados previamente.

Relata una docente que esta inquietud surgió en su primera experiencia, a partir del gran impacto del EFI en los estudiantes y el lugar que fue ocupando dentro de la unidad curricular. En este sentido, al observar los procesos en las sucesivas ediciones, se pudo ver claramente un proyecto con la intención inicial de incorporar un EFI en la unidad curricular como forma de generar un acercamiento al medio, que luego fue evolucionando hacia un proyecto de mayor profundidad, que se terminó concretando en un proyecto de extensión, otro de investigación y un trabajo final de grado.

Advertimos que la integración de las funciones genera un mayor énfasis en el encuentro con otros, en el involucramiento entre distintos actores y territorios, entendiendo al vínculo como un espacio de enseñanza-aprendizaje por medio del intercambio y la colaboración. También se manifiesta en las tres carreras de la FIC que otro motivo para la inclusión de los EFI dentro de las unidades curriculares es que incorporan a la formación de grado la riqueza del trabajo en grupos y la posibilidad de formar equipos interdisciplinarios.

Tal como venimos afirmando, el encuentro de los EFI con el medio social en la mayoría de casos es vivenciado como un «[...] motor para el proceso de enseñanza, entendiendo que el estar en vínculo con otros actores y descentrando un poco el formato de aula tradicional es donde se encontró el potencial para poder aprender los elementos del programa desde un lugar diferente» (3, E).

En la dimensión pedagógica, esto se observa en una mixtura entre momentos de clase convencional, momentos de trabajo en modalidad de taller —lo cual fue destacado como generador de un rico intercambio en clase, al que se da mucho valor pedagógico— y, a su vez, el trabajo en territorio, que permite el contacto directo con los actores sociales. Esto permite pensar y articular espacios de enseñanza, de aprendizaje y de práctica de la profesión como procesos diferenciados entre sí y que puedan darse en tiempos y ritmos distintos (Romano, 2011). Esta praxis permite incorporar de manera dialéctica los procesos intelectuales, afectivos y subjetivos de los actores involucrados, en la comprensión o en la

intervención de la realidad estudiada con reconocimiento directo de su pertinencia (Tommasino, *et al.*, 2010).

Algunos de los EFI relevados explicitan que al descentrarse el formato de aula tradicional los proyectos se despliegan en los distintos entornos de aprendizaje. Por otra parte, dos casos —que representan el 21% de las ediciones y son EFI de sensibilización de una unidad curricular del ciclo inicial— se centran en la función de enseñanza en el espacio áulico, con una sola salida al medio, con la intención de iniciar a los estudiantes y dejar caminos abiertos en la lógica del proceso formativo con las características que venimos describiendo.

Si bien las modalidades o apertura a los diferentes espacios de aprendizaje mencionados varían, los equipos reconocen una transformación en los procesos a través de la práctica integrada de las tres funciones, independientemente de cuál sea la función desde la que se estructura el EFI.

La estructura del proyecto está armada desde la investigación y la extensión se pone en juego en el proceso, en la forma de acercamiento a los colectivos, en la forma en que se lleva adelante la investigación, pero también en la forma en que pedagógica y metodológicamente es llevado adelante el proyecto en sí, que es realizado desde la integralidad de forma explícita (6, E).

Asimismo, la articulación de funciones genera tensiones que aumentan cuando los proyectos se organizan desde la función de extensión, porque implica estructurar procesos de enseñanza desde el diálogo con una realidad dinámica: «la propuesta pedagógica es la esencia de la que se parte, no se parte de un programa acabado, se arranca de una hipótesis que va a motorizar el resto de la experiencia (3, E).

En algunos casos se menciona la incertidumbre como un elemento que se destaca en el proceso, ya que mueve a los actores a lugares de incomodidad, a la vez que es un disparador para adoptar actitudes más activas en la búsqueda de soluciones a los problemas que se presentan, favoreciendo ese necesario grado de autonomía de los estudiantes para llegar al campo social.

Los procesos y los enfoques en los cursos se encuentran con que «la guía de clase y el programa abandonan su carácter de plan secuenciado y planificado de antemano, por la lógica de la obra abierta» (Castro Vilaboa,

2014, p.140). Siendo un desafío y una posibilidad de mayor flexibilidad, la interacción con la realidad genera preguntas que muchas veces no están pautadas y para las cuales es necesario redireccionar las líneas de trabajo (Tommasino, *et al.*, 2010), tanto de un período a otro, si se realizan varias ediciones, como dentro de un mismo proceso. Esto puede verse en las expresiones de los docentes cuando afirman: «los gurises traen información de cuál es la realidad, [...] de mundos aparte para ellos (estudiantes) y muchas veces para nosotros (docentes)» (5, E). Eso hace que sea necesario realizar ajustes en la planificación.

Los equipos docentes manifiestan que lo que buscan al salir del aula es que los estudiantes «participen, se involucren y conozcan realidades que son distintas; tener la posibilidad de salir un poco de la facultad, de adquirir conocimiento desde otra situación. [...] trabajar sobre la realidad es totalmente distinto» (5, E). Este enfoque aborda lo que estos equipos reconocen como aprendizaje por problemas o aprendizajes situados, a partir de los que se generan nuevas relaciones con el conocimiento, tanto en los contenidos como en las formas de abordarlos y producirlos, en los distintos niveles de las diversas prácticas y del relacionamiento entre actores.

Los grupos y los procesos aparecen priorizados en los eFI, se manifiesta su importancia en todas las etapas de creación e implementación de los proyectos. La mirada a los procesos se describe a través de las actividades y herramientas, direccionadas a generar un mayor grado de horizontalidad en la participación y en los roles. Puede decirse que esto se visibiliza fundamentalmente en los casos de equipos docentes cuyas trayectorias en la integralidad de las funciones universitarias permean los proyectos.

Técnicas y herramientas principales

El trabajo en grupos se valora por el aprendizaje en la distribución de tareas, la asignación de roles, el compromiso con el equipo de trabajo, el intercambio de las distintas experiencias y porque dinamiza las discusiones en el aula. Se considera de gran riqueza, ya que permite ampliar las perspectivas.

Entre las técnicas y herramientas encontradas se hallan las entrevistas a informantes calificados y, en el área de Ciencias Humanas y Sociales, es de relevancia la realización de diagnósticos participativos que pueden incluir entrevistas, mapeos, charlas, talleres, entre otros. Sobre este punto, se observa por parte de un docente la importancia de contar con recursos acordes a las distintas situaciones con las que se trabaja y, en ese sentido, como mencionamos, los EFI posibilitan una lógica constructivista.

Se encontró también que la incorporación de elementos lúdicos para abordar lo vincular con actores sociales se valora por su capacidad de generar un espacio-tiempo distinto al cotidiano, con la posibilidad de crear productos valiosos para los actores con quienes se trabaja.

En varios proyectos se exige a los estudiantes la construcción de una bitácora; se trata de una herramienta de registro de la experiencia que permite la sistematización del proceso, es un insumo para el trabajo en diálogo con el material teórico, así como para la reflexión grupal, y es también un medio de comunicación entre los distintos participantes.

Construcción de conocimiento

La construcción de conocimiento entre la universidad y la sociedad, organizaciones y actores con quienes se trabaja es nombrada de diferentes maneras, por ejemplo, como construcción conjunta, y se encontraron distintos niveles de creación, participación y materialización del conocimiento entre los proyectos.

En este sentido, puede observarse que los EFI son un dispositivo que propicia la gestación de procesos de construcción de conocimiento en distintas direcciones, donde

[...] los conocimientos trabajados en el aula se resignifican al vincularse con otras personas y en la necesidad de llevar adelante una tarea en conjunto. Al mismo tiempo, el hecho de estar atravesados por dicha práctica retroalimenta las instancias de aula, donde los conceptos trabajados cobran una nueva dimensión (Pritsch, 2015, p. 162).

Hacia el medio social, encontramos que la construcción de conocimiento se explicita, en algunos casos, en la importancia de profundizar

en los vínculos entre actores y realidades con las que se trabaja, de que las experiencias sean lo más compartidas posible, para tratar de crear juntos ese conocimiento.

En algunos EFI se intenta experimentar nuevas formas de intervención, contemplando las demandas planteadas, se busca ir un poco más allá de la problemática concreta, a partir del diálogo y la vinculación de esa demanda con otras con las que el EFI u otros proyectos ya trabajan.

Del proceso de la investigación surge que la construcción de conocimiento, aun siendo colectiva, es mayoritariamente coordinada y sistematizada por los equipos docentes. Una posible explicación es que el ejercicio de la docencia implica el desarrollo de las tres funciones universitarias, lo que hace que los EFI estén inscriptos en la línea de trabajo planteada por los equipos, que podría permanecer en el tiempo más allá de la implementación del proyecto.

Desde la mirada de algunas/os docentes, es importante generar diferentes productos finales, materializar los procesos que se van transitando, de forma tal que no se pierdan datos, sucesos, reflexiones, ni los cambios que van surgiendo durante la implementación, entendiendo que todo ello es parte de la construcción de conocimiento y a la vez puede ser utilizado como material para generar nuevos procesos.

Para los actores sociales, el conocimiento posibilitó, según algunas reflexiones de coordinadores de EFI, verse a sí mismos con sus quehaceres, contar sus historias, encontrarse mediante distintos tipos de registros y trabajos fotográficos o audiovisuales, en las mismas instancias de entrevista o en la elaboración de textos. También promovió la inquietud y la demanda de nuevas intervenciones de este tipo para otras problemáticas o temas.

Evaluación

Para ser evaluados, los procesos de prácticas integrales requieren de instrumentos y técnicas acordes a su complejidad, dado que, tal como lo expresan algunos autores, ellos son los que configuran la realidad que se capta de un fenómeno social, por lo cual las debilidades y vacíos encontrados en las evaluaciones realizadas desde la implementación de las prácticas integrales deben ser contemplados para generar herramientas y estrategias adecuadas. Para ello, es necesario:

[...] construir información que dé cuenta de procesos de cambio, que permita intuir avances, retrocesos, cambios de rumbo, es imprescindible. Para esto es claro que no hay herramientas «únicas», sino que se impone la construcción de sistemas de monitoreo y evaluación, que permitan lecturas múltiples y complementarias (González, *et al.*, 2017, p. 125).

Estas autoras continúan diciendo que las observaciones a las evaluaciones realizadas a las prácticas integrales arrojan que la articulación de tiempos es un elemento central a tener en cuenta para pensarlas desde la complejidad y uno de esos tiempos a tener en cuenta es el de la evaluación. Estos tiempos marcarán el ritmo del cual dependerá el resultado, la profundización y el grado de aprendizaje que pueda desarrollarse. Asimismo, proponen pensar cinco tiempos distintos presentes en las prácticas integrales:

[...] el tiempo de dedicación docente [...]. Los tiempos de [...] los «actores sociales no universitarios» [...] la investigación universitaria [...] el tiempo de la enseñanza-aprendizaje [...] y [...] el tiempo de la evaluación, que implica en una cierta medida dejar en suspensión la práctica concreta, la discusión y toma de decisión sobre el quehacer de la cotidianeidad. Si bien podemos pensar en el monitoreo y seguimiento como un elemento del quehacer cotidiano a través de los dispositivos más estereotipados para dicho fin, la evaluación como instancia de reflexión sobre la práctica requiere la demarcación de un espacio explícito para este fin (González, *et al.* 2017, p. 116).

En la investigación encontramos que los equipos coordinadores de EFI con más de una edición reconocen la importancia de los procesos de evaluación y devolución, porque allí se observa y modifica lo que no funcionó en el año transcurrido o lo que se puede incorporar. Cabe destacar que en los documentos relevados no se explicita este tipo de reelaboraciones en las nuevas ediciones.

Dentro de la evaluación podemos encontrar varias dimensiones que tienen que ver con quiénes integran el proceso, con la adecuación durante el transcurso del EFI y con sus sucesivas ediciones de los mismos. La evaluación que realizan los equipos docentes responde en la mayoría de los casos a exigencias administrativas, ya que se evalúa, por un lado, a nivel curricular a los estudiantes por medio de la asignación de créditos y calificaciones, y, por otro, se evalúan los EFI al finalizar cada edición, a

través de los formularios finales solicitados por la UDEA. Ese mismo formulario es tomado en varios casos como referencia para la autoevaluación del equipo, y ambas instancias se realizan simultáneamente dados los tiempos acotados.

Las evaluaciones hacia los estudiantes se realizan en la modalidad de informes finales o talleres, en los que se preparan presentaciones finales en el aula con la utilización de distintos medios, herramientas y recursos, y, a su vez, los estudiantes evalúan los proyectos de los que fueron partícipes.

Teniendo en cuenta a los actores sociales con los que se trabajó, fueron pocos los EFI que realizaron devoluciones en el territorio, por ejemplo con la realización de una muestra abierta a la comunidad. Aún menos frecuentes fueron los que crearon productos finales en conjunto y solo se mencionó en tres casos la elaboración de publicaciones para divulgación.

Acerca de las instancias de evaluación permanente, solo un EFI declara instancias continuas de autoevaluación y evaluación conjunta, según los roles y los casos, buscando ser participativa durante todo el proceso de implementación y cierre del proyecto.

Destacamos que algunos EFI señalan, al tratar el tema de la evaluación, que en la etapa de implementación, mediante las herramientas y técnicas propuestas, se da una desnaturalización de lo dado y aparece la posibilidad de verse a sí mismos para los actores sociales, así como con relación a la práctica pedagógica propuesta. Esto constituye una posibilidad para la reflexión en el mismo devenir del proceso.



Capítulo IV
Interdisciplina. Fortalezas y
tensiones

Como ya vimos, la Segunda Reforma Universitaria, además de integrar la articulación de las tres funciones y a distintos actores sociales y universitarios, incluyó como tema fundamental la integración disciplinar. En este sentido, propone la promoción y la consolidación de las condiciones para que la interdisciplina se concrete como parte del camino hacia la integralidad. Para contribuir a este proceso se creó el Espacio Interdisciplinario (EI) en 2008, buscando la transversalidad en la interna de la universidad (Martínez, Vienni, Cruz y Repetto, 2015, p. 225).

Desde el EI se plantean lineamientos desde los cuales integrar a la vida universitaria las prácticas interdisciplinarias con un espíritu plural: legitimación académica, esfuerzo por evitar la competencia entre lo disciplinario y lo interdisciplinario, transformación en los criterios de evaluación académica, así como el fomento de la flexibilidad.

Considerando la importancia de la dimensión interdisciplinaria para la perspectiva de la integralidad, la abordamos dentro de los ejes de trabajo de la presente investigación. Los EII, por definición, plantean como uno de sus elementos característicos el diálogo entre distintos servicios y áreas del conocimiento.

Respecto a la importancia de la integración entre disciplinas y del reconocimiento de las relaciones y solidaridades entre ellas, Edgard Morin señala que:

[...] la historia de la ciencias no es solamente la de la constitución y de la proliferación de las disciplinas sino también aquella de la ruptura de las fronteras disciplinarias, de la usurpación de un problema de una disciplina sobre otra, de circulación de conceptos, de formación de disciplinas híbridas que van a terminar por atomizarse, en fin, es también la historia de la formación de complejas y diferentes disciplinas que van a ir sumándose a un tiempo que aglutinándose, dicho de otro modo, si la historia oficial de la ciencia es la de la disciplinariedad, otra historia ligada e inseparable, es la de la inter-trans-poli-disciplinariedad (Morin, s. f., p. 11).

Concepto y reflexiones entre disciplina e interdisciplina

Convendría plantear entonces qué entendemos por disciplina, como punto de partida para pensar el tipo de diálogos y vinculaciones, reflexiones y posibles acuerdos construidos que puedan darse entre las distintas áreas del conocimiento.

Si bien el autor recién mencionado reconoce que la delimitación disciplinar es necesaria para construir un objeto de conocimiento y para lo cual cada disciplina constituye su propia lengua, técnicas e incluso teorías, al mismo tiempo trata con una mirada crítica a la fragmentación en la organización del conocimiento y propone la articulación de los saberes en diversas formas de vinculación. A su vez, Alicia Stolkiner (1987), al presentar su concepción de interdisciplina, dice que nace de la incontrolable indisciplina de los problemas que se presentan como demandas complejas y dan lugar a prácticas sociales que albergan contradicciones y conceptos diversos.

Frente a la situación encontrada durante el proceso de esta investigación surgió, en primer lugar, la interrogante sobre cuáles son los casos en los que puede hablarse de interdisciplina. Desde la perspectiva del pensamiento complejo, Morin habla de la polisemia del término, afirmando que:

[...] los términos de interdisciplinariedad, de multi o poldisciplinariedad y de transdisciplinariedad que no han sido definidos porque son polisémicos y etéreos. Por ejemplo, la interdisciplinariedad puede significar pura y simplemente que diferentes disciplinas se sientan en una misma mesa, en una misma asamblea [...]. Pero la interdisciplinariedad puede también querer decir intercambio y cooperación, lo que hace que la interdisciplinariedad puede devenir en alguna cosa orgánica (Morin, s. f., p. 15).

La posibilidad de interacción entre dos o más disciplinas es fundamental, porque, más allá del tipo de nexo establecido, se da esa ruptura de fronteras y circulación de conceptos que mencionamos.

En todos los casos estudiados en este relevamiento, el diálogo entre dos o más campos disciplinares, independientemente de sus carac-

terísticas y profundidad, es reconocido por los equipos docentes como interdisciplina. «Esto supone acuerdos en las dinámicas de trabajo, en las metodologías, en los roles de cada disciplina así como entre los lenguajes, con mayor profundidad en algunos casos y menor en otros» (Martínez, *et al.*, 2015, p. 232). Sin embargo, las diversas situaciones encontradas con respecto a la integración disciplinar en los EFI estudiados, según los distintos modos en que ha sido abordada, nombrada y concebida, pone de manifiesto distintos puntos de vista percibidos, lo cual da cuenta de un concepto en tensión.

Como se mencionó en el Capítulo I, de acuerdo con lo declarado por los equipos docentes, de la mitad de los 62 EFI relevados declaran ser interdisciplinarios y la otra mitad señala conformarse a partir de una sola disciplina.

Una característica que resulta relevante mencionar tiene que ver con los tiempos curriculares, ya que se menciona que un semestre de duración se presenta como una dificultad para la concreción de la interdisciplina. En uno de los proyectos, que se encontraba en su primera edición, la interdisciplina surgió como una necesidad a partir del problema abordado en el EFI. El abordaje interdisciplinar se pudo concretar a partir de que se continuó trabajando mediante un proyecto de extensión y otro de investigación.

Interdisciplina, término polisémico

Hallamos que los equipos docentes se refieren a la interdisciplina para referirse tanto a la articulación entre distintas unidades curriculares de una misma carrera como a la articulación entre unidades curriculares de distintas carreras. Estas variantes pueden encontrarse desde los primeros años de los EFI en toda la universidad y se manifestaron ya en las primeras investigaciones y análisis realizados a partir de su implementación:

Dependiendo de las disciplinas de las que provengan los actores, de sus objetos de investigación y de sus características personales y/o grupales, en la UDELAR se registran diferentes percepciones sobre la disciplinariedad e interdisciplinariedad y los vínculos entre ambas esferas (Cruz, *et al.*, 2012, p. 9).

En la FIC un ejemplo lo encontramos entre los EFI declarados interdisciplinarios, de los cuales uno, perteneciente al Instituto de Información y con ediciones en todos los años relevados, declara interdisciplinario al trabajo conjunto realizado entre dos unidades curriculares de una misma carrera. En este caso, la docente explicita que los nuevos planes de estudio de la facultad, de 2012, vinieron acompañados por los lineamientos de la reforma, buscando promover la interdisciplina. Por esta razón, los currículos incluyen más de un campo disciplinar, anclando en un mismo departamento a dos unidades curriculares —comunes a dos carreras— en las que lo temático compartido permitió el diálogo entre ambas disciplinas, así como el desarrollo de un EFI.

Este mismo equipo enuncia algunos puntos de vista y experiencias que ponen en cuestión esa noción más conocida de la disciplina y, a la vez, se presentan como claves a tener en cuenta para pensar la interdisciplina.

En primer lugar, se reconoce una gran riqueza en el tipo de integración disciplinar recién descrito, ya que posibilita compartir miradas distintas cuando se comparte el espacio de aula entre estudiantes y docentes de dos carreras diferentes. Se manifiesta así que el desarrollo y la continuidad de las propuestas tienen estrecha relación con las características personales y vinculares de las docentes, orientadas hacia el trabajo conjunto.

Por otro lado, dado que las unidades curriculares son parte del mismo departamento, se percibe que la afinidad en lo relativo a aspectos de la profesión de las docentes facilita el desarrollo del EFI entre las dos disciplinas e incluso la coordinación del proyecto con centros universitarios regionales, como sucedió para el caso de Paysandú.

Un último aspecto es que al intentar integrar nuevas unidades curriculares se generan muchas veces quiebres por los distintos tiempos y niveles de profundización necesarios en cada área, lo cual marca una dificultad para mantener la continuidad de la propuesta y es una de las razones por las que se acota esa integración. Por otra parte, se reconoce que hay oportunidades y apertura en algunas temáticas puntuales de trabajo, en las que se abre la invitación a otras áreas, incluso del Instituto de Comunicación.

Programas plataforma como propiciadores de interdisciplina

Otro tipo de casos encontrados son los proyectos que se insertan en los mencionados programas plataforma, en los que se conectan, fundamentalmente durante el trabajo de campo, estudiantes y docentes de distintas disciplinas y áreas de la universidad.

Una de las primeras experiencias de este tipo en nuestro servicio se encuentra en un EFI del Instituto de Comunicación. Sus docentes propusieron flexibilizar la modalidad de cursada a partir del cambio del plan de estudio, mantuvieron la opción de cursar en la modalidad tradicional y también ofrecieron otras dos modalidades: una vinculada a la investigación y otra a la extensión. Para esta última se dio la posibilidad de trabajar en vínculo con el PIM, insertando el proyecto en un EFI más amplio que se encontraba ya trabajando en el territorio. En este caso, el docente coordinador se encontraba previamente trabajando en el PIM, lo que nos vuelve a presentar experiencias y situaciones personales y profesionales que van de la mano con las formas de pensar, coordinar y estructurar los proyectos.

Por su parte, la definición de interdisciplina en este proyecto estuvo vinculada a la integración a un EFI más amplio, en el que coordinaban varios servicios universitarios. También se reconoció la participación de los distintos tipos de actores y saberes involucrados. Una de las estudiantes registró una valoración de la experiencia de la siguiente forma:

Fue una instancia enriquecedora donde la práctica integral e interdisciplinaria generó un aprendizaje de ida y vuelta entre docentes y estudiantes de secundaria, docentes y estudiantes de la universidad y vecinos de la comunidad que asumieron un rol protagónico a la hora de contar sus historias de vida (3, E).

En otros EFI estudiados que coordinaron con programas plataforma, encontramos experiencias que no se declaran interdisciplinarias y que además tienen un relacionamiento muy puntual con los territorios. Estos casos, al estar vinculados al Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM), aportaron el contacto con estudiantes de otros

servicios. El equipo docente manifestó explícitamente su interés en que los estudiantes conocieran experiencias de extensión, así como el acercamiento a estudiantes de otras facultades, lo cual posibilita ver cómo se ponen en juego otras disciplinas en esas experiencias.

En relación con las diferentes miradas sobre la interdisciplina, hallamos la particularidad de que en algunos casos, además de insertarse en un EFI en el que se coordinaba con otros servicios, también se daba una integración de disciplinas a nivel interinstitucional. Por ejemplo, el encuentro con un liceo se produjo a partir de una temática de interés común planteada desde la articulación de distintas disciplinas de esa institución:

Teniendo en cuenta que participaron varios docentes, por lo pronto desde la enseñanza de la Historia hubo algo bastante interesante de pensar desde otro tipo de modalidades, desde la pedagogía, la didáctica, la historia, fue un proceso muy interesante. Todo eso fue motorizado por las profesoras de Historia y de Filosofía que trabajaron sobre un tema. Fue una modalidad súper enriquecedora para aprender ese episodio de la historia que fue la huelga general (3, E).

Uno de los proyectos, además de autodeclararse interdisciplinario, explicita la búsqueda de transdisciplinariedad como horizonte, con una concepción de transdisciplina en la que, como plantea Edgard Morin (s. f.), la complejización, la cooperación y la articulación entre diferentes dominios disciplinarios están implicadas.

Lo interdisciplinario y lo transdisciplinario, ambos, ambas lógicas, ambos mecanismos, ambas condiciones, ambas situaciones, están presentes. Lo interdisciplinario es como la condición de base, genérica, y la transversalidad es lo que siempre estamos tratando de profundizar, a lo que aspiramos, es como una utopía, la cual se logra en mayor o menor medida (6, E).

Continuando con el análisis, encontramos que la mitad de los EFI no conceptualiza la noción de interdisciplina ni explicita la propuesta que realizan al respecto, en los casos que la declaran presente. La otra mitad aporta algunos elementos, como la producción de aprendizajes colectivos entre distintos servicios, la convergencia de diversas perspectivas que confluyen en el campo estudiado y la integración de distintos departamentos y áreas dentro de cada instituto.

Dentro de la mitad de los EFi que sí declaran la interdisciplina, encontramos que los que especifican en los documentos sus dimensiones metodológica o pedagógica expresan sus propuestas de integración disciplinar por medio de nociones tales como el trabajo en conjunto de tipo participativo y colaborativo, la coordinación de reuniones para generar intercambios y puestas a punto entre los diferentes servicios, y la creación de grupos de trabajo para optimizar la integración de las disciplinas involucradas mediante la asignación de roles.

En el caso del EFi en el que se realizó un abordaje transdisciplinario, se detalla durante la entrevista una propuesta de trabajo muy comprometida en tal dirección:

Es en todo [que se percibe lo transdisciplinario], desde el abordaje de los insumos que se toman, los autores, las corrientes, las perspectivas, el uso de las herramientas, el armado de los equipos de estudiantes; está en todos los niveles, en la teoría, en la metodología y en la técnica, que se retroalimentan también (6, E).

En el transcurso de su praxis, los EFi han permitido visualizar y experimentar, tanto por parte de docentes como de estudiantes participantes, aun en los casos en que no hubo un trabajo interdisciplinario concreto, la riqueza y, en algunos momentos, la necesidad de trascender las disciplinas en el desarrollo, al abordar los problemas y las diversas situaciones con las que se vincularon en el medio social.

En uno de los casos, la docente referente, a partir de la evaluación de las estudiantes participantes, reflexionó acerca de la necesidad de la interdisciplina en la experiencia transitada:

[...] lo que tuvo que ver fue el área, creo que documentación audiovisual se presta para proyectos conjuntos. [...] En algún momento las estudiantes plantearon en las recomendaciones [del trabajo final del curso] que estaría bueno pensar en dinámicas de talleres en los que puedan participar desde psicología, ya que la población del Cine Universitario es muy mayor (2, E).

A partir de estos resultados, es fundamental considerar que los EFi abordados en este trabajo de relevamiento surgieron de una forma de abordar el conocimiento que busca partir de problemas antes que de disciplinas.



Capítulo V

Reflexiones

Los EFI son la herramienta más reciente en el *continuum* de la historia de la UDELAR en su búsqueda de curricularización de la extensión y su puesta por las prácticas integrales. Teniendo en cuenta la heterogeneidad de los procesos, se han desarrollado diferentes sistematizaciones y evaluaciones en torno a los sustentos teóricos que emergen en la construcción y ejecución de estas experiencias. Este proyecto puso el foco en las concepciones de extensión, integralidad e interdisciplina desde las que trabajaron los EFI, así como en los enfoques metodológicos y pedagógicos implementados en ellos.

La investigación comenzó con un relevamiento de los formularios de presentación y evaluación de EFI y luego generó instancias de entrevistas en profundidad con algunos de los equipos docentes implicados para indagar con mayor riqueza sobre estos ejes.

Entre los conceptos de extensión presentes en la mayoría de los EFI, se destaca su caracterización como experiencias de aprendizaje significativo desde el intercambio con el medio social y en vínculo con otros actores, considerando la formación desde un compromiso ético. Puede visualizarse que los procesos de enseñanza toman nuevos significados al entrar en contacto con el medio a través de la extensión y la investigación.

También es posible apreciar que en muchos EFI hay poca explicitación sobre las concepciones de integralidad, extensión e interdisciplina involucradas, así como respecto a los enfoques metodológicos y pedagógicos. Esta ausencia de construcciones teóricas explícitas puede llevar, a la hora de pensar un proyecto e implementarlo, a cierta invisibilización de las funciones que se busca integrar, tanto para los estudiantes participantes como para la institución en general.

En ese sentido, destacamos el documento *Criterios para la determinación de experiencias de extensión, investigación y práctica preprofesional en la FIC*, aprobado por el Consejo el 8 de agosto de 2019, que establece algunos aspectos metodológicos para la implementación de actividades de extensión, tales como la importancia de determinar los cometidos de la intervención y sus estrategias, y la necesidad de generar procesos de reflexión de los estudiantes sobre sus aprendizajes en vínculo con la comunidad:

Toda actividad de extensión deberá prever la reflexión del estudiante sobre los aprendizajes alcanzados en una actividad de vínculo con la comunidad. Estas actividades requieren de la toma de decisiones éticas, estéticas, teóricas y fundamentalmente políticas, que potencien el vínculo entre los actores involucrados. Es necesario que el docente que desarrolle prácticas extensionistas determine cuáles serán aquellos cometidos de la intervención y explicita la estrategia en forma integral. Será responsabilidad del docente dar a conocer al estudiante estos lineamientos a fin de definir su vínculo en la práctica, atendiendo especialmente a su carácter formativo. Asimismo, el docente deberá brindar al estudiante las herramientas metodológicas necesarias para el desarrollo de la experiencia, pudiendo recurrir para ello al apoyo y/u orientación de la UDEA (Consejo de la Facultad de Información y Comunicación, 2019, p. 1).

Entendemos que estas directivas van en la dirección de enfatizar los sustentos teóricos de estos espacios y ponen en relieve la importancia de reflexionar sobre la praxis.

Está claro que las nociones de extensión e interdisciplina en muchos casos presentan ciertas zonas grises, donde se puede dificultar la apreciación de una efectiva articulación de funciones o procesos interdisciplinarios (entendiendo a estos como construcción conjunta y no solo como sumatoria de miradas).

La UDEA, en su afán por echar luz sobre las diferentes conceptualizaciones que la extensión ha tenido a lo largo de su historia, a veces coexistentes y en tensión en los diferentes equipos universitarios, ha retomado algunas de las definiciones trabajadas y acordadas en la órbita de la Red de Extensión y ha publicado un documento orientado a enmarcar las actividades de extensión y diferenciarlas, por ejemplo, de las actividades en el medio.

Allí se proponen las experiencias de extensión entendidas como:

- Un proceso educativo transformador donde todos aprenden y enseñan.
- Donde se busca un intercambio horizontal entre el saber académico con el popular.
- Donde se intenta generar procesos de comunicación dialógica. Es decir, procesos de comunicación y educación en los

que no exista un educador, que deposite el conocimiento en un educando pasivo, sino en los que todos seamos educandos/educadores, donde no haya emisores por un lado y receptores por otro sino que todos podamos recibir y emitir mensajes simultáneamente y transformarnos en «emirecs».

- Donde los actores sociales participan junto a los universitarios tanto en la planificación y la ejecución como en la evaluación del proceso.
- Un proceso a través del cual se busca resolver problemáticas de la sociedad considerando los tiempos de los actores sociales involucrados.
- Un modo de relacionamiento con el medio que permite descubrir nuevas áreas donde investigar, producir nuevo conocimiento y utilizar una metodología de aprendizaje integral y humanizadora (UDEA, s. f., p. 1).

Si bien esto representa un insumo a la hora de enmarcar las experiencias de extensión presentes en los EFI, estos lineamientos siguen teniendo una amplitud que en ciertas ocasiones pueden llevar a zonas difíciles de determinar. Algunas de estas refieren a aspectos metodológicos, donde muchas veces el énfasis en una relación dialógica con los actores sociales no universitarios se reduce a aspectos mínimos y se entremezcla con características más cercanas a las de las prácticas preprofesionales. Otras tienen que ver con los propios actores con los que se vinculan las experiencias. ¿Cualquier actor no universitario con el que se generan actividades es válido para pensar procesos de extensión? Si bien históricamente la UDELAR ha tendido, en su función de extensión, a relacionarse con énfasis con los sectores más postergados de la sociedad —y así lo explicitó el CDC en 2009—, lo cierto es que no existe una definición consensuada sobre este tema y no hay determinaciones definidas respecto al tipo de actores no universitarios para estas prácticas. De hecho, el documento publicado durante el rectorado de Roberto Markarian, *Orientaciones y políticas institucionales para la extensión y las actividades en el medio de la Universidad de la República*, subrayó la importancia de una «concepción inclusiva» de la extensión, en la que «todo el entramado social —habitantes, organizaciones sociales, empresas públicas y privadas de diverso tipo y naturaleza— forman parte de ese “medio” que no

admite exclusiones y con el que la UDELAR puede y debe relacionarse» (Prorectorado de Extensión, 2016, p. 10).

En cuanto a su integración disciplinar, la mitad de los EFI declararon estar conformados por una única disciplina, mientras que la otra mitad integra a más de una. Dentro de los que se autodeclaran interdisciplinarios, se observan a su vez diversas concepciones sobre el concepto mismo de interdisciplinariedad. Los equipos docentes reconocen su importancia en los procesos educativos integrales y valoran como principales componentes: i) el aporte y la integración de distintos enfoques; ii) el trabajo conjunto coordinado y los trabajos participativos y colaborativos; iii) la cercanía en los vínculos personales y profesionales; iv) los aprendizajes colectivos generados a partir de integrar equipos, áreas y departamentos diversos; y v) la inserción en programas plataforma como posibilidad de encuentro entre diferentes actores, áreas de conocimiento e instituciones. En este sentido, uno de los desafíos está en la importancia de delimitar la integración disciplinar según las características y necesidades curriculares de cada EFI en su articulación con la actividad de enseñanza, sobre todo cuando la propuesta está enmarcada en una unidad curricular específica.

A lo largo del desarrollo de esta investigación se confirmó la versatilidad de los EFI como un dispositivo en el que los proyectos pueden transformarse, plantearse cambios en sus enfoques o incluso derivar en distintos tipos de proyectos, articulando de diversas formas las funciones universitarias y los actores con los que se vincula. Los EFI no se desarrollan de forma lineal, sino que, en la mayoría de los casos, se van complejizando y transformando a lo largo de las sucesivas ediciones.

Los EFI analizados reflejan el objetivo que dio lugar a la creación de este dispositivo: curricularizar la extensión y las prácticas integrales. De esto da cuenta el número creciente de unidades curriculares que planifican sus propuestas de enseñanza de forma articulada con actividades de extensión e investigación. Se han propuesto, asimismo, nuevas formas de acceso y construcción de conocimiento y nuevos roles para los participantes, poniendo en juego en diferentes grados la horizontalidad y la autonomía de los sujetos e interpelando los roles que cumplimos como actores de la UDELAR.

La posibilidad de que estas funciones pasen a formar parte de la trayectoria estudiantil-docente y de los espacios curriculares de manera continua y permanente trajo como una de sus consecuencias nuevos vínculos de implicación y compromiso entre dichos actores. En muchos casos, experiencias de EFI han llevado a estudiantes y docentes a continuar algunos de sus aspectos a través de proyectos de extensión, investigación o prácticas preprofesionales y trabajos finales de grado.

De lo anterior también emerge que este dispositivo permite formas alternativas, innovadoras y transgresoras en la pedagogía y metodología utilizadas. En varios de los EFI nos encontramos con una concepción pedagógica centrada en el saber compartido y en la búsqueda de horizontalidad, generando además altos grados de involucramiento durante las distintas etapas y niveles de los proyectos.

Otro elemento que se destaca en este proceso es la incertidumbre, propia del cambio que la integración de la extensión y la investigación trae en la dimensión pedagógica y de la lógica del aprendizaje por problemas como sustituto de la enseñanza estructurada en el saber disciplinar acumulado. Este corrimiento de los actores a lugares de «incomodidad» puede ser disparador para una enseñanza activa en la búsqueda de soluciones a los problemas que se presentan, favoreciendo cierta autonomía de parte de las y los estudiantes para llegar al medio social.

Estos procesos educativos con base en las problemáticas sociales son un gran aporte de alcance transformador en la enseñanza-aprendizaje y en la producción de conocimiento. Los espacios de formación que se tejen entre el aula, el medio y los vínculos con otros actores se aproximan a una formación con una perspectiva integradora de los sujetos. La dimensión temporal aparece como un factor fundamental en el desarrollo de los EFI, teniendo en cuenta esta potencialidad de los procesos. Las sucesivas ediciones generan una sedimentación de experiencias que aporta a un proceso en continua evolución. Es igualmente destacable la importancia de los tiempos en relación con los procesos, que van marcando el ritmo en torno a los espacios de formación que se tejen entre el aula, el medio social y los vínculos entre actores.

Respecto a la relación entre el desarrollo y profundización de los EFI y su inserción en los programas plataforma, se destaca una valoración positiva sobre esta vinculación, en la que surgen potencialidades para un

intercambio más diverso y sostenido en el tiempo, con mayor claridad y profundidad en cuanto a la construcción de la demanda, los diálogos de saberes y los enfoques interdisciplinarios. Esto sucede porque en estos casos los EFI se integran a un proceso de más amplio aliento, dado por la continuidad del trabajo a nivel territorial o con determinados actores sociales que desarrollan los programas plataforma, en donde los vínculos ya están establecidos y existe un camino recorrido. Con ello se brinda un marco de mayor alcance que el que puede lograr con un proyecto cuando llega de forma aislada al territorio, posibilitando que los EFI se adapten a los tiempos de un semestre para concretar con mayor profundidad un diálogo entre actores y saberes. Sin embargo, de los 62 EFI relevados, hay solamente 7 que articulan con programas plataforma.

Por otra parte, el aumento de la cantidad de EFI año a año podría llevarnos a la idea de que se está camino a una naturalización de prácticas integrales en las carreras de la FIC, más allá de la existencia de propuestas heterogéneas y diferentes niveles de llevar adelante la integralidad en la práctica. En este sentido, persiste aún el desafío de pensar y desarrollar formas de evaluación sistemática de la extensión y la integralidad. Se trata de un aspecto que necesita más profundización y requiere repensar las formas de evaluación consolidadas para las prácticas tradicionales, de cara a nuevas formas de enseñanza, interacción con el medio y producción de conocimiento. Los equipos docentes han ido capitalizando las experiencias de sucesivas ediciones de los EFI que han desarrollado, profundizando y complejizado los procesos de evaluación, que en algunos casos están previamente planificados y en otros va surgiendo sobre la marcha por una necesidad de ajuste.

Mientras escribimos estas reflexiones, en el marco de la Red de Extensión se ha conformado un Grupo de Trabajo sobre Evaluación de la Extensión, un aspecto muy rezagado en comparación con las funciones de enseñanza e investigación dentro de la universidad. Entendemos que de este nuevo espacio pueden surgir insumos que permitirán evaluar con diferentes dimensiones e indicadores estas prácticas integrales y colocar una mirada no solamente cuantitativa en cuanto a cantidad de proyectos, estudiantes involucrados, etcétera, sino también cualitativa sobre los procesos generados.

Esta investigación relevó, analizó y produjo una serie de reflexiones sobre las experiencias de los EFi en la FIC, visibilizando las distintas construcciones y puestas en práctica, con sus particularidades y puntos en común. A la hora de pensar en el proceso de consolidación de los EFi en nuestro servicio, consideramos que las dimensiones analizadas pueden habilitar un diálogo fructífero, que lleve a una mayor y mejor extensión y a prácticas integrales. También este análisis abre la puerta para pensar nuevas líneas de investigación, que amplíen y profundicen algunos de los elementos que aquí se han puesto sobre la mesa. Entre ellas, entendemos fundamental indagar sobre las miradas estudiantiles respecto a la extensión, su curricularización, las implicancias dentro de los procesos de formación, sus debilidades y fortalezas. Esto llevaría a ampliar la visión sobre las temáticas abordadas en la presente investigación, que estuvieron centradas fundamentalmente en la perspectiva docente. En la misma línea, sería importante explorar qué valoraciones tienen los actores sociales que han participado de experiencias de extensión y EFi junto a la FIC e indagar si las experiencias significativas en cuanto a la formación de los estudiantes y las nuevas formas de producción de conocimiento generan igualmente procesos satisfactorios y significativos en los medios sociales con los que se trabaja.

Esta investigación se centró en el período 2013-2017, marcado por la conformación de una nueva institucionalidad que incluyó la creación de la propia Facultad de Información y Comunicación y la implementación de nuevos planes de estudio para sus tres carreras, y que culmina con la mudanza al nuevo local en 2017. Sería importante dar continuidad, siguiendo los aspectos metodológicos adoptados en esta experiencia, a una sistematización de los EFi en el período más reciente (2018-2021), para, a su vez, comparar con algunos resultados aquí presentados. Finalmente, también interesa que futuras investigaciones puedan poner el foco en otros dispositivos de prácticas de extensión, como los proyectos docentes y estudiantiles, así como relevar las heterogéneas actividades en el medio realizadas en el marco de la FIC.

Epílogo

Desde distintas trayectorias académicas y vitales, cada una de nosotras (Judith y Ximena) llegó a la UDEA mediante un concurso para ingresar como becarias, habiendo previamente transitado por experiencias vinculadas a la extensión, tanto a partir de proyectos estudiantiles como por la participación en distintos EFI, y ambas con un especial afecto hacia esta función, que consideramos uno de los pilares de la UDELAR, además de ser en la que como estudiantes podemos desarrollar un rol realmente protagónico para aportar a la construcción de la universidad y la sociedad que queremos para el futuro.

Consideramos valioso compartir que desde el inicio de nuestra participación se ha dado un proceso de carácter integral y de gran riqueza para nuestra formación estudiantil y personal, ya que el desarrollo de la investigación involucró en todas sus etapas a la enseñanza y el aprendizaje para todo el equipo, espacio en el cual se nos habilitó y brindó la guía necesaria para poder realmente desarrollarnos y aportar durante los distintos momentos de todo el proceso.

Ha sido una experiencia desafiante, un proceso de construcción de conocimiento a partir del diálogo, enriquecido desde las experiencias y disciplinas puestas en juego por quienes llevamos adelante el proyecto, generando distancias y acercamientos que nutrieron el proceso desde la horizontalidad y en el intercambio, sin que por ello se desdibujaran los roles correspondientes a cada integrante.

Uno de nuestros primeros aprendizajes fue el ejercicio de distanciarnos del ser estudiantes partícipes, en muchos casos, de los mismos proyectos que abordamos en la investigación, así como el encontrar las formas de explicitar nuestras voces en las distintas etapas. El tránsito por distintos EFI nos brindó la experiencia y la mirada desde este lugar, y estas se transformaron en insumos para aportar al momento de relevar, analizar y valorar distintos componentes de los proyectos, construir indicadores y algunos elementos del análisis. El proceso de investigación

y escritura de este texto se dio mediante formas y procedimientos concordantes con los observados en los EFi relevados (diálogo de saberes, evaluación continua, horizontalidad, etcétera), así como con los objetivos planteados para estos espacios de formación integral.

El que los EFi se construyan por la integración de las funciones universitarias y en el diálogo entre distintas áreas de conocimiento les da un valor especial y diferente en el proceso de formación. Es fundamental que quienes transitamos por estos espacios lo hagamos con un conocimiento explícito de esa condición, sabiendo que nos ofrecen la oportunidad de realizar actividades vinculadas a la investigación o la extensión, o exploratorias de las problemáticas que ellas abordan. En este sentido, consideramos importante dejar planteada, a partir de algunas observaciones y reflexiones, la importancia de que se ponga énfasis en la visibilización de los EFi por parte de los equipos docentes, orientada hacia quienes participamos como estudiantes y como una forma de fortalecer estos espacios en el crecimiento de la vida universitaria.

Esta investigación no fue un proceso lineal, ni tampoco la entendemos como un proceso concluido. Durante su transcurso fuimos conociendo otros aspectos que despertaron nuestra curiosidad, nuestras ganas de saber más y, sobre todo, de poder compartir todo esto con el resto de la comunidad universitaria. Esto fue ocurriendo al participar en distintas modalidades de producción académica (artículo, ponencia, libro), que permitieron compartir el proceso y sus resultados en las distintas etapas. En definitiva, descubrimos nuestro entusiasmo por formar parte de la comunidad universitaria, logrando aportes que esperamos que resulten significativos para otros, pudiendo dejar algo nuestro en los espacios por los que hemos transitado durante este tiempo que sea además útil para que alguien más siga construyendo.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Pedrosian, E. (2011). Crear, aprender y compartir: apuntes epistemológicos sobre la integralidad. *Cuadernos de Extensión*, 1: 61-84. Disponible en <<https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Cuaderno-n%C2%B01-integralidad.pdf>> [consultado el 30/09/20].
- Castro Vilaboa, D. (2014). *Aportes de la extensión a las transformaciones educativas universitarias: análisis de los modelos pedagógicos en los Espacios de Formación Integral de la Universidad de la República*. Tesis de maestría. Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República. Disponible en <<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/4888?mode=full>> [consultado el 15/09/2020].
- Consejo de la FIC (s. f.) *Criterios para la determinación de experiencias de extensión, investigación y práctica preprofesional en la FIC*. Disponible en <<https://fic.edu.uy/extension>> [consultado el 05/10/20].
- Cruz, P.; Vienni, B.; Aguiar, X. y Repetto, L. (2012). Apuntes para la caracterización del trabajo interdisciplinario en la Universidad de la República (Uruguay). *Revista Digital Universitaria*, 13(5). Disponible en <<http://www.revista.unam.mx/vol.13/num5/art47/index.html>> [consultado el 20/09/20].
- EUBCA (2012). *Plan de estudios Archivología y Bibliotecología 2012*. Disponible en <<https://fic.edu.uy/ensenanza/grado/lic-en-bibliotecologia>> [consultado el 17/09/20].
- FIC (s. f.). *Definiciones de extensión, actividades en el medio e integralidad*. Disponible en <<https://fic.edu.uy/extension>> [consultado el 05/10/20].
- Freire, P. (2002[1970]). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- González, M. N.; Grabino, V. y Santos, C. (2017). Medir lo intangible: aportes para la evaluación de la extensión y las prácticas integrales en la Universidad de la República. En Red de Investigación del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR. *Fronteras universitarias en el MERCOSUR. Debates sobre la evaluación en prácticas en extensión*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, pp. 111-128. Disponible

- en <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/60004/Documento_completo_...pdf-PDFA.pdf?sequence=3&isAllowed=y> [consultado el 15/09/20].
- LICCOM (2012). *Plan de estudios Licenciatura en Comunicación 2012*. Disponible en <<http://www.fic.edu.uy/ensenanza/grado/lic-en-comunicacion>> [consultado el 17/09/20].
- Martínez, C.; Vienni, B.; Cruz, P. y Repetto, L. (2015). Espacio Interdisciplinario: convergencia entre integralidad e interdisciplina. *Resonancias*, 3(5): 223-240. doi: 10.22201/ceiich.24485705e.2015.5.47624.
- Morin, E. (s. f.). Sobre la interdisciplinariedad. *Boletín del Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires (CIRET)*, 2: 9-15. Disponible en <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000081&pid=S0120-4823200900020001500017&lng=es> [consultado el 25/09/2020].
- Parentelli, V.; Cuadrado, V. y Martínez, A. (2017). Los Espacios de Formación Integral. Estrategias pedagógicas de los docentes de la FIC. En *I Jornadas Académicas de Extensión e Integralidad de la FIC*, Facultad de Información y Comunicación, Montevideo, abril. [Publicación en blog] Disponible en <<http://licvarenka.blogspot.com/2015/11/concepciones-docentes-sobre-la.html>> [consultado el 15/11/19].
- Pritsch, F. (2015). Reflexiones sobre la experiencia junto al liceo 58. En García Goyos, V. (comp.). *Memoria que es vida abierta: Diálogo de saberes a 40 años de la Huelga General*. Montevideo: CSEAM-UDELAR, CES-ANEP, pp. 155-166. Disponible en <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/07_memoria_en_baja_10-04-2015.pdf> [consultado el 20/09/20].
- Prorectorado de Extensión y Relaciones con el Medio (2016). Orientaciones estratégicas generales del Prorectorado de Extensión Universitaria y Relaciones con el Medio (2015-2018). En UDELAR. *Orientaciones y políticas institucionales para la extensión y las actividades en el medio de la Universidad de la República*. Montevideo: UDELAR, pp. 9-11. Disponible en <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2015/10/doc_extension_a5.pdf> [consultado el 03/10/20].
- Romano, A. (2011). Sobre los Espacios de Formación Integral en la Universidad. Una perspectiva pedagógica. *Cuadernos de Extensión*, 1: 85-108. Disponible

- en <<https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Cuaderno-n%C2%B01-integralidad.pdf>> [consultado el 20/09/20].
- Stevenazzi, F. y Tommasino, H. (2017). Universidad e integralidad, algunas reflexiones sobre procesos de búsqueda y transformación. En Red de Investigación del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR. *Fronteras universitarias en el MERCOSUR. Debates sobre la evaluación en prácticas en extensión*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, pp. 55-72. Disponible en <https://pim.udelar.edu.uy/actores_sociales/fronteras-universitarias-en-el-mercosur-debates-sobre-la-evaluacion-en-practicas-en-extension/> [consultado el 21/09/20].
- Stolkiner, A. (1987). De interdisciplinas e indisciplinas. En Elichiry, N. (comp.). *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires: Nueva Visión, pp. 313-315.
- Tomassino, H.; Cano, A.; Castro, D.; Santos, C. y Stevenazzi, F. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En SCEAM. *La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral*. Montevideo: SCEAM, Rectorado de la UDELAR, pp. 25-32. Disponible en <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/08_Hacia-la-reforma-universitaria-la-extensio%CC%81n-en-la-renovacio%CC%81n-de-la-ensen%C%83anza.pdf> [consultado el 20/09/20].
- Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la universidad de la República *Cuadernos de Extensión*, 1: 19-42. Disponible en <<https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Cuaderno-n%C2%B01-integralidad.pdf>> [consultado el 20/09/20].
- UDEA (s. f.). *¿Qué es extensión?* Disponible en <https://fic.edu.uy/sites/default/files/inline-files/Definiciones%20de%20extensio%CC%81n%2C%20actividades%20en%20el%20medio%20e%20integralidad_0.pdf>.
- UDELAR (2010a). Resolución del CDC sobre renovación de la enseñanza y curricularización de la extensión. En SCEAM. *La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral*. Montevideo: SCEAM, Rectorado de la UDELAR, pp. 11-23. Disponible en <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/08_Hacia-la-reforma-universitaria-la-extensio%CC%81n-en-la-renovacio%CC%81n-de-la-ensen%C%83anza.pdf> [consultado el 20/09/20].

UDELAR (2010b). Introducción. En SCEAM. *La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral*. Montevideo: SCEAM, Rectorado de la UDELAR, pp. 9-10. Disponible en <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/08_Hacia-la-reforma-universitaria_la-extensio%CC%81n-en-la-renovacio%CC%81n-de-la-ensen%C%83anza.pdf> [consultado el 20/09/20].

Anexo I. Listado de EFI relevados (EFI)

N.º	Año	Disciplinas	Título del EFI	Temática
1	2013	Archivología y bibliotecología	Los servicios de información y el derecho de acceso a la información pública como derecho humano	Derechos humanos
2	2013	Bibliotecología	Los servicios de información para el ciudadano	Derechos humanos
3	2013	Bibliotecología	Desarrollo y gestión de proyectos comunitarios	Derechos humanos
4	2013	Bibliotecología	Seminario taller investigación ABP: su vínculo con la gestión de proyectos	Gestión de proyectos
5	2013	Archivología	Memorias pedagógicas: Archivo de prácticas y testimonios de educadores en la historia de la educación en Uruguay - Creación de una base de datos (Etapa IV)	Memoria

6	2013	Archivología	Derecho de acceso a la información y construcción de ciudadanía	Derechos humanos
7	2013	Comunicación, Ciencias de la Educación, Bellas Artes	Diálogo de saberes entre universidad y educación media	Derechos humanos
8	2013	Comunicación y Ciencias	UTU autosustentable	Sustentabilidad
9	2013	Archivología, Comunicación y Ciencias de la Educación	Memorias pedagógicas: Archivo de prácticas y testimonios de educadores en la historia en Uruguay (Etapa IV)	Memoria
10	2013	Comunicación y Agronomía	Comunicación y extensión rural	[Ruralidad]*
11	2013	Comunicación	Memoria y documental: el rol de la iglesia Metodista durante la dictadura en el Uruguay. Etapa II: realización audiovisual	Derechos humanos

12	2013	Comunicación	Representaciones recíprocas de las identidades uruguayas y brasileras en los medios masivos de comunicación	[Identidad]
13	2014	Archivología y Bibliotecología	Servicios de información, derecho de acceso a la información pública y gobierno electrónico	Derechos humanos
14	2014	Bibliotecología	Los servicios de información para el ciudadano	Derechos humanos
15	2014	Archivología	Hablemos de archivología ¿Archi qué?	Derechos humanos
16	2014	Archivología y Ciencias de la Educación	Memorias pedagógicas: "Colección documental maestro Homero Grillo" (Etapa I)	Memoria
17	2014	Bibliotecología	Investigación acción. Análisis basado en problemas	Investigación

18	2014	Comunicación	Diálogo de saberes: Violencia, jóvenes y derechos humanos. Aproximación desde el lenguaje audiovisual	Derechos humanos
19	2014	Ciencias de la Educación, Comunicación	Memorias pedagógicas	Memoria
20	2014	Educación Física, Comunicación	REA: recursos educativos abiertos	Educación
21	2014	Comunicación	Rol de la Iglesia Metodista durante la dictadura	Memoria
22	2014	Comunicación	Comunicación organizacional	Organizaciones
23	2014	Comunicación	Extensión en imágenes II	Comunicación

24	2015	Archivología y Bibliotecología	Servicios de información, derecho de acceso a la información pública y gobierno electrónico	Derechos humanos
25	2015	Bibliotecología	Los servicios de información para el ciudadano	Derechos humanos
26	2015	Archivología	Memorias pedagógicas: "Colección Documental Maestro Homero Grillo" (Etapa II)	Memoria
27	2015	Archivología	Memorias pedagógicas: 6. ^a edición Jesualdo Sosa	Memoria
28	2015	Comunicación	Políticas culturales y radio-difusión pública: historia, modelos, debates	Memoria
29	2015	Comunicación	Investigar en comunicación: una primera mirada	[Investigación]

30	2015	Comunicación	Extensión en imágenes	Extensión - Función universitaria
31	2015	Comunicación	Estrategias de comunicación para el 3er. Plan de Igualdad de Género (FIC-IMM) – Planes de comunicación para la mejor calidad de vida para la mujer uruguaya (FIC-PLEMMU)	Derechos humanos
32	2015	Comunicación	Metodologías Participativas de Investigación - Educación para los Medios - Comunicación y Extensión Rural (optativas Comunicación Educativa y Comunitaria)	[Ruralidad]
33	2015	Archivología, comunicación y Ciencias de la Educación	Memorias pedagógicas	Memoria
34	2015	Comunicación	Seminario Taller I Comunicación Educativa y Comunitaria - Seminario Taller II Comunicación Educativa y Comunitaria	Participación
35	2016	Bibliotecología	Los servicios de información para el ciudadano	Derechos humanos

36	2016	Archivología y Bibliotecología	Investigación acción aplicada a proyectos de extensión	Investigación
37	2016	Archivología y Bibliotecología	Servicios de información, derecho de acceso a la información pública y gobierno electrónico	Derechos humanos
38	2016	Archivología, Educación Física	Para que nadie se olvide de jugar	Identidad colectiva
39	2016	Comunicación	MEC Primera infancia	Comunicación
40	2016	Comunicación	Cooperativa caminos cuidados y salud integral. Camino Natural: línea de cosméticos naturales para el cuidado personal	Derechos humanos
41	2016	Comunicación, Arquitectura, Geografía, Aprendizaje y Extensión en el Cerro (APEX)	Taller de etnografía: Comunicación y ciudad (TECC)	Comunicación

42	2016	Comunicación y Música	Políticas culturales y radio-difusión pública	Políticas de comunicación y cultura
43	2016	Comunicación	Seminario Taller I Comunicación Educativa y Comunitaria - Seminario Taller II Comunicación Educativa y Comunitaria	[Problemas de la comunicación]
44	2016	Comunicación, Ciencias de la Educación	Centro social y cultural La Granja	Memoria, ruralidad
45	2016	Comunicación, Agronomía, Psicología, Arquitectura	(Optativas Comunicación Educativa y Comunitaria)	Comunicación
46	2017	Bibliotecología	Proyecto Byblos	Alfabetización informacional
47	2017	Bibliotecología	Los servicios de información para el ciudadano	Derechos humanos

48	2017	Archivología y Bibliotecología	Servicios de información, derecho de acceso a la información pública y gobierno electrónico	Derechos humanos
49	2017	Comunicación	Radio en el liceo de La Barra	[Prácticas sociales]
50	2017	Comunicación	Seminario Profundización Montaje	s/d
51	2017	Comunicación	Sodre y su estrategia de radio	[Identidad e imagen]
52	2017	Comunicación, Geografía, Arquitectura, Psicología	Taller de etnografía: Comunicación y ciudad (TECC)	Etnografía
53	2017	Archivología y Promoción de Bienes Culturales	Estudio de la tipología y tratamiento archivístico de la documentación conservada en depósitos de archivos del Centro Universitario de Paysandú (ETTAPA CUP)	Patrimonio documental

54	2017	Bibliotecología	Estado de situación y lineamientos generales de acción para el tratamiento documental en colecciones audiovisuales (Cine Universitario)	Documentación audiovisual
55	2017	Archivología	Investigación acción aplicada a proyectos de extensión	Investigación
56	2017	Comunicación, Agronomía, Psicología, Arquitectura	Optativas Comunicación Educativa y Comunitaria (Metodologías Participativas de Investigación - Educación para los Medios - Comunicación y Teatro del Oprimido)	Comunicación
57	2017	Comunicación	Documentando en el liceo de La Barra	Comunicación
58	2017	Comunicación, APEX	Repositorio documental FOICA	Identidad
59	2017	Comunicación, Psicología Sociología, Ciencias de la Educación	Promoción de Nodo Educativo en Aguada a partir de grupo motor Jardín de Infantes n.º 213 Enriqueta Comte y Riqué	Educación

60	2017	Comunicación	MEC Primera infancia	Comunicación
61	2017	Comunicación, Agronomía	Seminario Taller I Comunicación Educativa y Comunitaria - Seminario Taller II Comunicación Educativa y Comunitaria	Comunicación
62	2017	Comunicación	Seminario Taller de Comunicación Organizacional	Comunicación

Nota: Las disciplinas registradas son las autopercebidas y declaradas en los formularios por los equipos de los EFI. Los EFI marcados con color fueron los entrevistados. *La información entre corchetes gregada por el equipo que realizó el relevamiento, ya que el formulario no la incluía.

Anexo II. Entrevistas realizadas (E)

N.º	Año	Disciplinas	Título EFI	Ediciones
1A	2013	Archivología y Bibliotecología	Los servicios de información y el derecho de acceso a la información pública como derecho humano	1/5
1B	2013	Bibliotecología	Los servicios de información para el ciudadano	1/5
2	2013	Bibliotecología	Seminario taller investigación ABP: su vínculo con la gestión de proyectos	1/4
3	2013	Comunicación, [Ciencias de la Educación], Bellas Artes	Diálogo de saberes entre universidad y educación media	1/1
1A	2014	Archivología y Bibliotecología	Servicios de información, derecho de acceso a la información pública y gobierno electrónico	2/5
1B	2014	Bibliotecología	Los servicios de información para el ciudadano	2/5
4	2014	Archivología	Hablemos de archivología ¿Archi qué?	1/1

2	2014	Bibliotecología	Investigación acción. Análisis Basado en Problemas (ABP)	2/4
5	2014	Comunicación	Extensión en imágenes II	1/2
1A	2015	Archivología y Bibliotecología	Servicios de información, derecho de acceso a la información pública y gobierno electrónico	3/5
1B	2015	Bibliotecología	Los servicios de información para el ciudadano	3/5
5	2015	Comunicación	Extensión en imágenes II	2/2
1B	2016	Bibliotecología	Los servicios de información para el ciudadano	4/5
2	2016	Archivología y Bibliotecología	Investigación acción aplicada a proyectos de extensión	3/4
1A	2016	Archivología y Bibliotecología	Servicios de información, derecho de acceso a la información pública y gobierno electrónico	4/5

6	2016	Comunicación, Arquitectura, Geografía, APEX	Taller de etnografía: comunicación y ciudad (TECC)	1/1
7	2017	Bibliotecología	Proyecto Byblos	1/1
1B	2017	Bibliotecología	Los servicios de información para el ciudadano	5/5
1A	2017	Archivología y Bibliotecología	Servicios de información, derecho de acceso a la información pública y gobierno electrónico	/5
6	2017	Comunicación, Geografía, Arquitectura, Psicología	Taller de etnografía: comunicación y ciudad (TECC)	2/1
2	2017	Bibliotecología	Estado de situación y lineamientos generales de acción para el tratamiento documental en colecciones audiovisuales (Cine Universitario)	1/1
2	2017	Archivología y Bibliotecología	Investigación acción aplicada a proyectos de extensión	4/4

Nota: Cada número (columna «N.º») corresponde a una entrevista realizada. En los casos en los que el mismo equipo docente fue responsable de más de un EFI y respondió sobre ellos se distinguió mediante la codificación A y B. *La información entre paréntesis rectos fue agregada por el equipo que desarrolló el relevamiento ya que el formulario indicaba la Facultad pero no la disciplina involucrada.

En el marco de una resolución de 2009 del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República (UDELAR), que dio inicio al proceso institucional conocido como Segunda Reforma Universitaria al definir la curricularización de la extensión y las actividades en el medio, los espacios de formación integral (EFI) surgieron como uno de los dispositivos propuestos para hacer efectiva la integralidad de las tres funciones universitarias: enseñanza, investigación y extensión.

Esta publicación presenta una primera sistematización de los resultados del Proyecto Relevamiento de Actividades de Extensión y Actividades en el Medio 2013-2017, con foco en los EFI llevado adelante por la Unidad de Desarrollo de la Extensión y Actividades en el Medio (UDEA) de la Facultad de Información y Comunicación (FIC) de la UDELAR.

El proyecto relevó los EFI implementados y sus características centrales; los servicios, institutos y carreras involucrados; la cantidad de estudiantes y docentes participantes; las temáticas trabajadas; los actores sociales que participaron y la territorialidad en la que se desarrollaron. Se indagó también sobre las perspectivas de extensión e integralidad presentes en los EFI, las propuestas metodológicas y pedagógicas, la variación en las ediciones, las nociones de disciplina e interdisciplina y el relacionamiento entre actores universitarios y no universitarios.

La información y las reflexiones presentadas en este libro pretenden ser un primer avance hacia futuras profundizaciones y un faro orientador de los pasos a seguir en lo que refiere a debates, apuestas y decisiones para el desarrollo y la curricularización de la extensión y la integralidad.