

*Integralidad:
tensiones y
perspectivas*

*Rodrigo Arocena
Humberto Tommasino
Nicolás Rodríguez
Judith Sutz
Eduardo Álvarez Pedrosian
Antonio Romano*

Cuadernos de **Extensión** ¹

Cuadernos de Extensión - N° 1

Integralidad: tensiones y perspectivas

Cuadernos de Extensión.
Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM)
Brandzen 1956, apto 201
11200 Montevideo, Uruguay
tel. (598) 2409 0286 y 2402 5427
fax. (598) 24083122
comunicación@extension.edu.uy
www.extension.edu.uy

ISSN : 1688-8324



Cuadernos



extensión
Universidad de la República

Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República¹

*Humberto Tommasino**
*Nicolás Rodríguez**

Introducción

A partir del proceso de II Reforma Universitaria en el que estamos inmersos se ha comenzado a transitar sobre muchos elementos novedosos, que durante mucho tiempo se venían anunciando, pero recién ahora se están efectivizando y llevando a terreno. Todo los aspectos referidos a los Espacios de Formación Integral (EFI) y al trabajo desde la integralidad, si bien se habían desarrollado en espacios importantes en la Universidad, como en el Programa APEX, no habían avanzado hasta este proceso creciente de generalización. Entonces, entender a la integralidad como un proceso más global y que forma parte de toda la Universidad, es uno de los aspectos novedosos del camino que se viene transitando.

¹ Artículo basado en la ponencia realizada por Humberto Tommasino en la Jornada *Integralidad de las funciones universitarias. Talleres de reflexión e intercambio con las Unidades de Extensión y Unidades de Enseñanza de los Servicios Universitarios*, realizada en el ISEF el 13 de abril de 2010.

* Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República, Uruguay.

El propósito de este artículo es discutir las bases y fundamentos teórico metodológicos que permiten dar cuenta del estado de situación del proceso de curricularización y generalización de la extensión, que se relaciona íntimamente con el proceso de generalización de las prácticas integrales que se desarrollan en el marco de los EFI². Es importante la magnitud y diversidad de estos espacios de formación que elaboraron los Servicios Universitarios para el 2010. Se presentaron 86 propuestas, que integraron a 10.604 estudiantes y a 641 docentes de distintas disciplinas. El número de EFI mencionado se encontró distribuido en los distintos ámbitos universitarios de la siguiente manera: 9 en los Centros Universitarios del Interior, 21 pertenecen al Área de Ciencias de la Salud, 13 son del Área Científico- Tecnológica, 5 del Área Artística, y 13 del Área Ciencias Agrarias. Si bien este proceso de curricularización de las prácticas integrales es incipiente, los números dejan de manifiesto que se ha avanzado de forma acelerada en la consolidación de este tipo de propuestas.

Para poder entender este proceso de avance en primer lugar se abordan las características generales de la integralidad y los desafíos que la misma implica, para posteriormente analizar el impacto de las prácticas de extensión concebidas desde una perspectiva integral. Por último se explicitan algunas

2 Los EFI son dispositivos flexibles que se conforman a partir de múltiples experiencias educativas en diálogo con la sociedad, prácticas, cursos, talleres, pasantías, proyectos de extensión y/o investigación, asumiendo diferentes formas de reconocimiento curricular según las características de cada servicio universitario.

reflexiones finales resumidas en tres tesis básicas que son la base del proceso que se encuentra en construcción. Es así que este artículo busca ser una contribución al camino que se está transitando de curricularización de la extensión y generalización de las prácticas integrales, que se encuentra en proceso de consolidación en toda la Universidad.

Características generales y desafíos de la integralidad

Un primer aspecto a delimitar son las características generales de la integralidad y lo que se ha venido realizando en este sentido. Por un lado, un primer movimiento realizado fue pasar de considerar a la extensión como un aspecto importante en el proceso de Reforma Universitaria, a considerarla como el punto de partida para el desarrollo de prácticas integrales, y en consecuencia pensarla como una de las herramientas de transformación de la Universidad. La función de extensión no puede ser entendida como algo aislado, encapsulada en un gueto, sino que debe ponerse en interacción en el acto educativo y formar parte de manera naturalizada en el mismo. Este es un elemento central de apuesta por la integralidad. De ahí que se afirme que la curricularización de la extensión o la acreditación curricular de la extensión, no puede darse de una forma independiente y aislada, en un lugar específico de la formación de los estudiantes. La gran apuesta es que la extensión conviva en el acto educativo normal de todas las disciplinas y prácticas

de los estudiantes y docentes de la Universidad. Hablamos entonces de un proceso de “naturalización de la extensión”³. Este es uno de los desafíos más importantes, que se contrapone a sólo curricularizar ciertas experiencias particulares y otorgarle créditos.

Sin embargo, el desafío más trascendente que debemos transitar es la posibilidad de que en cada disciplina en la que nos encontremos, cualquiera sea la misma, la integralidad viva en la acción del docente y en la transformación del estudiante desde su formación y conocimiento. La tarea es más difícil ya que implica partir de una concepción de extensión diferente, no aislada y en diálogo con las otras funciones universitarias.

En general a la extensión se la visualizó como una función aparte, ajena a la vida universitaria cotidiana que fundamentalmente transcurre en las aulas y los laboratorios. Salvo excepciones, no estaba comprendida en la currícula, era más bien una actividad llevada adelante en el tiempo libre, colocada en un lugar donde no interfería con las actividades curriculares obligatorias. De este modo otro de los desafíos es convertir a la extensión en una actividad natural y normal en el ámbito educativo, así como en algunos casos lo es la investigación. La investigación ha tenido otra presencia en algunas Facultades y disciplinas, sobre todo a nivel de monografías y seminarios de grado, siendo parte en algunos casos de la formación de los estudiantes. Dicho esto,

3 La expresión *naturalización de la extensión*, es usada frecuentemente por el Rector de la UdelaR, Rodrigo Arocena, cuando se refiere al proceso relacionado con la extensión que está ocurriendo en nuestra Universidad.

sostenemos que la integralidad implica que la investigación, también adquiera una relevancia mucho mayor en todos los espacios de la formación de los estudiantes y del trabajo docente; al igual que la extensión se debe naturalizar como una forma de aprendizaje.

Otro elemento a destacar que se constituye en otro de los desafíos de la integralidad, es el formato en que se da principalmente la formación universitaria. La formación de los estudiantes se da fundamentalmente de manera escolarizada, en tanto el cometido clave se concibe generalmente como la transmisión de contenidos. Existen metodologías más o menos activas de ese tipo de práctica áulica, pero en general, el modelo pedagógico que se utiliza es el modelo áulico transmisivo en el cual el docente transmite conocimiento. Es así que en la relación de los elementos de la tríada del modelo pedagógico: docente, estudiante y conocimiento, se ha enfatizado el eje docente-saber/ conocimiento. (UR, Rectorado: 2010)

Los modelos pedagógicos que tengan ejes diferenciales tales como el docente-estudiante o el estudiante-conocimiento no han sido los suficientemente habilitados a nivel de las prácticas de formación en la Universidad.

Esta forma de concebir la enseñanza se aleja claramente de los elementos que componen las prácticas integrales. En el Fascículo N° 10 *“Hacia la Reforma Universitaria”* se define a las mismas de la siguiente manera:

“a) la integración de los procesos de enseñanza y creación de conocimientos a experiencias de extensión

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

c) la intencionalidad transformadora de las intervenciones concibiendo los actores sociales como sujetos protagonistas de dichas transformaciones y no como objeto de intervenciones universitarias (participación comunitaria, diálogo de saberes y ética de la autonomía)⁴

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

e) enfoque territorial e intersectorialidad en el abordaje de las intervenciones.” (UR, Rectorado: 2010: 26)

4 Este tercer eje de las prácticas integrales hace a la relación que se establece con el otro: el ciudadano, el vecino, el productor rural, el clasificador, el maestro, el docente, el estudiante. Es necesario interrogarse en torno a la orientación en que se da esa relación, si existe diálogo y construcción conjunta del saber entre universitarios y actores sociales. J. L. Rebellato y L. Giménez plantean en este sentido la necesidad de una vigilancia ética ante el posible desarrollo de procesos etnocéntricos en las prácticas comunitarias (1997).

La integralidad implica trabajar en forma conectada, se trata de trabajar en territorio, interactuando, a modo de ejemplo, con las políticas públicas. Gran parte de los docentes y estudiantes universitarios vinculados a la extensión, intervienen en políticas públicas desde distintos ámbitos y servicios. Actualmente estamos ante el desafío de la política pública relacionada con la vivienda social. Desde la Universidad se está trabajando en conjunto con el Plan de Impacto Habitacional- Juntos, diseñado por el gobierno y en ejecución a partir de 2010. La Universidad puede activamente construir junto con los Ministerios, las Intendencias y organizaciones sociales (FUCVAM, PIT-CNT, organizaciones de vecinos o territoriales), una propuesta participativa que contribuya, a partir de la práctica de los actores sociales involucrados, a mejorar sus condiciones de vida. Es preciso destacar aquí el rol a cumplir en este marco: la Universidad debe trabajar con los sujetos a los efectos de lograr mejores condiciones de organización y demanda en relación a las políticas públicas. Nuestro objetivo estratégico es ayudar a consolidar y profundizar la organización de los sujetos que participan y/o son beneficiarios de las políticas públicas. Esta posición no inhabilita, muy por el contrario, debería desencadenar un trabajo interinstitucional con niveles crecientes de articulación y complementariedad. Es necesario establecer entonces cómo se conciben las políticas públicas: como espacios de construcción de ciudadanía o como espacios de contención política e ideológica (Sabarots, H; Sarlingo, M: 1995). Esta última forma de concebir las políticas públicas opera a través del clientelismo y la compensación, y contribuye

a la hegemonía del sistema y tiende a consolidar relaciones de poder signadas por la dominación⁵.

Entonces, 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.

Por otro lado, es importante señalar que la relación que intentamos establecer a nivel de los dos ámbitos, el *interno* (que es el ámbito educativo) y el *externo* (que es la relación con la comunidad) es una relación precisa que debe estar pautaada, como sustenta Freire por una posición “sustantivamente democrática” en donde se parte del sentido común o saber popular para alcanzar una comprensión cada vez más objetiva de la realidad para su transformación (Torres, M: 1987). Aquí debe haber una acción de vigilancia epistemológica en el sentido de qué tipo de relación vamos a establecer con el otro. En este sentido se pueden remarcar algunos avances a nivel de la Universidad en esta perspectiva de trabajo conjunto con

5 Es importante resaltar que la vinculación de la Universidad con los sujetos organizados que reivindican la vigencia plena de los derechos humanos y transformaciones sociales profundas, es vital para generar un proceso interno de transformación de la Universidad. La interpelación a las prácticas universitarias por parte de estos colectivos y la gestación conjunta de alternativas es un elemento central y clave para construir una Universidad nueva.

los actores sociales. En octubre de 2009, el Consejo Directivo Central (CDC), llegó a una definición de extensión que nos aproxima a algunos criterios a tener en cuenta a la hora de reflexionar sobre el tipo de relación que se establece desde esta función universitaria.

La resolución del CDC mencionada es una base importante para problematizar el diálogo entre la Universidad y la sociedad, entendiéndose a la extensión de la siguiente forma:

“- Proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. (...)

- Proceso que contribuye a la producción 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.” (UR, Rectorado: 2010: 15- 16)

Lo definido por la Universidad de la República, no es nada menor para quienes se encuentran realizando experiencias de extensión, en tanto marca un norte para muchas de las prácticas que se están llevando adelante. Esta concepción de extensión, permite pensar que si logramos articular esta función con las

demás, se pueden alcanzar procesos de transformación mucho más globales.

Los criterios mencionados permiten aproximarse a definir las prácticas de extensión, a definir la función y su interacción con las otras dos funciones, modificar el acto educativo y apuntar hacia la formación integral de los estudiantes.

Impacto de las prácticas de extensión desde una perspectiva integral

Realizada ya una aproximación al abordaje teórico y conceptual de la integralidad y su relación con la extensión, es momento de reflexionar sobre las prácticas que se están desarrollando desde esta perspectiva. Prácticas que se vienen llevando adelante desde hace un tiempo por parte de los distintos Servicios Universitarios. Por eso la integralidad no puede ser pensada como algo únicamente teórico conceptual, sino como algo que se hace y se recrea en la práctica.

La experiencia indica que cuando la extensión se realiza integrada a las demás funciones y partiendo de concepciones como las expresadas más arriba, en la práctica cotidiana y concreta, con estudiantes en terreno, con actores sociales concretos, se está modificando el acto educativo en el cual se está inmerso. Si hay una currícula establecida y contratada con el estudiante, el trabajo a campo desconstruye la currícula, atenta

contra la currícula preestablecida, en la mayoría de los casos la desborda completamente. De esta manera desde las prácticas de extensión y su relación con las otras funciones se jaquea a la currícula pre establecida. Se establece la posibilidad de que exista un diálogo más abierto en el acto educativo, en donde los contenidos no son preautados sino que los establece el trabajo concreto que se hace a nivel de campo. La realidad es “per se” indisciplinada y esta condición nos impone prácticas al menos interdisciplinarias si lo que se pretende es su aprensión para la transformación⁶.

Por otro lado, cuando hablamos de extensión, enseñanza por problemas y enseñanza activa, los niveles de motivación que nosotros encontramos tanto para docentes como para estudiantes, resolviendo situaciones concretas y reales de la gente, en general son mucho más altos que los que genera el modelo áulico. En general, aumenta la posibilidad de inmiscuirse y de apropiarse del acto educativo cuando trabajamos desde la realidad y el problema concreto, que cuando se parte de la realidad áulica. A pesar de que en el aula podemos construir procesos activos, no existen dudas de eso, el trabajo a terreno y la extensión en esta dimensión aportan un plus. La relación dialógica con los sujetos de la comunidad es el plus que posee el acto educativo.

6 Utilizamos el concepto de “objeto de estudio indisciplinado” en un trabajo anterior referido a un proyecto de Extensión universitario, Red de Extensión de la Colonia Fernández Crespo. (Tommasino, et al 2006). En este trabajo, más que referirnos a objetos, nos referimos a la realidad misma como entidad indisciplinada que debe ser aprendida, aprehendida y transformada interdisciplinariamente.

Se trabaja a la *intemperie del aula*; expresión que permite describir el trabajo en realidades concretas intentando aprender, enseñar y resolver algunos de los problemas con la población involucrada. Es en trabajo a nivel comunitario o social donde aparecen elementos novedosos debido a que es una realidad que se conoce siempre parcial y provisoriamente. De esta forma la comprensión cabal de la situación se ve facilitada cuando se cuenta con un equipo interdisciplinario. Aparece el actor social y el medio como una propuesta enseñante más allá de la relación estudiante-docente, y esto desestructura la relación de poder que normalmente se establece en el acto educativo. El modelo educativo hegemónico implica que el docente sabe (supuestamente todo) y enseña; y hay, por otro lado, un estudiante que no sabe (supuestamente nada) y aprende. Entonces, el medio como enseñante atenta violentamente contra los procesos autoritarios a nivel educativo, bancarios al decir de Freire. (Freire, P: 1970). En esa situación se habilita una relación de poder distinta en el acto educativo, generándose con la irrupción de un nuevo rol del cual es portador el agente social, una nueva configuración del poder que se establece en el campo y obliga a una *rotación* de roles en la propia dinámica grupal. La irrupción del actor y del contexto social desarma la concepción de liderazgo estereotipado que tiene el docente en la tarea de enseñar, y puede habilitar una rotación de roles en el cual la enseñanza y el aprendizaje sea asumido en distintos momentos por los distintos sujetos que participan en la resolución de un determinado problema. El desarrollo de procesos de aprendizaje donde los roles no están

estereotipados y rotan en el grupo, procesos de aprendizaje que se configuren en función del momento de la tarea en que se esté, implica concebir al rol de liderazgo como una función que posee movilidad en las experiencias de extensión. El líder de la tarea es aquel que es el depositario de los aspectos positivos del grupo y obtiene el liderazgo por su lugar en los procesos de pertenencia, cooperación, comunicación y/o aprendizaje que en los grupos se desarrollan (Riviere, P: 1985). De esta manera, las categorías anteriormente descritas, en procesos de extensión genuinos, pueden ser ocupadas ya sea por el docente, el estudiante, los actores sociales o institucionales que formen parte de ese proceso. Pichon Rivière sólo plantea el principio de complementariedad como el único garante de que la rotación de roles pueda darse, alcanzando mayores niveles de sinergia a la interna de los grupos y avanzando así en la resolución de la tarea:

“El principio de complementariedad debe regir el interjuego de roles en el grupo; esto permite que sean funcionales y operativos. Cuando aparece la suplementariedad, invade al grupo una situación de competencia que esteriliza la tarea.” (1985: 159)

De este modo el acto educativo integral, sostenido en la complementariedad de los actores involucrados, provoca que el lugar de liderazgo no esté siempre depositado en un sólo sujeto, no esté solidificado en una persona o figura en particular, que en general es el docente; por el contrario, se produce una especie de rotación habilitada por la situación concreta de

trabajo en el medio. En esta medida la transformación de las problemáticas sociales que se presentan en las experiencias de extensión, transforma a los sujetos inmersos en ella, ya sean docentes, estudiantes, actores sociales o institucionales. Es así que la noción de praxis adquiere una relevancia central a la hora de reflexionar sobre los impactos que la extensión tiene en el acto educativo:

“El sujeto establece una relación dialéctica con el mundo y transforma las cosas, de cosas en sí, en cosas para sí. A través de una praxis permanente, en la medida en que él modifica el mundo, en un movimiento de permanente espiral” (Pichon-Riviére, E: 1985: 170)

De ahí que la extensión concebida de la manera que la estamos presentando, al ser introducida en el acto educativo normal, se convierte en un aliado para transformar el modelo pedagógico que en general ha sido profesionalizante (Errandonea, A: 1998) y no integral.

Un referente en relación a esta perspectiva de concebir a la extensión es Boaventura de Souza Santos, que está realizando planteos similares a éstos, en una situación mucho más hegemónica del modelo profesionalizante a nivel de la Universidad. La aproximación a la extensión de la cual parte es tributaria de la concepción de Freire y es sobre la base de ese legado histórico que se han renovado y actualizado la lectura sobre la extensión y la educación universitaria. B. de Souza

Santos en el libro titulado *“La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad”* (2010) aporta elementos para problematizar y renovar nuestros discursos y prácticas, nos dice:

“El área de extensión va a tener un significado muy especial en el futuro inmediato. En el momento en que el capitalismo global pretende reducir la universidad en su carácter funcionalista y transformarla de hecho en una amplia agencia de extensión a su servicio, la reforma de la universidad debe conferir una nueva centralidad a las actividades de extensión (con implicaciones en el currículo y en las carreras de los docentes) y concebirlas, de modo alternativo al capitalismo global, atribuyendo a las universidades una participación activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural.

(...) La extensión incluye un amplio campo de prestación de servicios y sus destinatarios pueden ser muy variados: grupos sociales populares y sus organizaciones, movimientos sociales, comunidades locales y regionales, gobiernos locales, el sector público y el sector privado. Además de los servicios prestados a destinatarios bien definidos existe también otra área de prestación de servicios que tiene como destinataria a la sociedad en general. A título de ejemplo: incubación de la innovación, promoción de la cultura científica y tecnológica, actividades culturales en el campo de las artes y de la literatura.” (2010a: 48)

La extensión puede transformarse en el *faro pedagógico* propuesto por J. C. Carrasco (2007), porque es capaz de generar una propuesta pedagógica diferente y reorientar la función de la investigación y la producción de conocimientos. Si se apunta a una Universidad que responda a los problemas reales, éstos deberían orientar nuestras agendas de investigación. Procesos intensos de extensión universitaria con esta conceptualización marcan el desafío de que la Universidad no sólo investigue lo que ella misma prioriza, sino también lo que la realidad está demandando.

En otros trabajos ya se ha hecho mención a los impactos de la integralidad sobre la investigación (Tommasino, T: 2009; UR, Rectorado: 2010). Allí se sostiene que la integralidad que implique este tipo de extensión influenciaba sobre la función de investigación en dos niveles básicos: modifica y prioriza agendas de investigación y pone en evidencia que los métodos de gestación del conocimiento deben ser reformulados si lo que se pretende es su democratización. Sosteníamos que si el relacionamiento dialógico tomaba en consideración la problemática de los actores sociales con los que nos relacionamos, esta problemática debería ser parte importante de la agenda de nuestra investigación. Luego nos deteníamos en ver qué tipo de investigación debíamos realizar, decíamos que era imprescindible generar procesos de investigación en los cuales los actores sean sujetos del proceso. En este punto caben algunas reflexiones que merecen trascendental importancia. Pensar en una sociedad nueva, democrática, justa y solidaria

implica necesariamente un manejo de la información y el conocimiento mucho más difuso e intenso. En primer lugar debemos establecer la diferencia entre estos dos conceptos utilizados. La información hace referencia al acumulo de datos y hechos referidos a determinados aspectos de la realidad. El conocimiento, sin embargo, se sitúa en planos que trascienden el manejo y acumulo de datos y hechos para pasar a un estado de tratamiento de la información que por medio de su análisis, clasificación, estudio, comparación, contrastación, jerarquización, etc, permite tener niveles de aprensión de la realidad que habilitan procesos de transformación en los actores que lo poseen.

Sobre la base de esta línea de pensamiento e intentando avanzar en herramientas conceptuales y metodológicas que generen impactos en las prácticas educativas actuales desde una perspectiva integral, creemos que la *investigación acción participativa* y la *ecología de saberes* pueden colaborar en este sentido. La primera de ellas puede ser una herramienta útil para el desarrollo de procesos de extensión desde una perspectiva integral, y la segunda conforma parte de la concepción epistemológica que da sustento a este tipo de investigación y a las experiencias de extensión en general.

B. De Souza Santos entiende a la investigación acción de la siguiente manera:

“...consiste en la definición y ejecución participativa de proyectos

de investigación involucrando a las comunidades y a las organizaciones sociales populares, en la medida que los problemas cuya solución puede beneficiar los resultados de la investigación. Los intereses sociales están articulados con los intereses científicos de los investigadores y la producción del conocimiento científico se da estrechamente ligada a la satisfacción de necesidades de los grupos sociales que no tienen poder para poner el conocimiento técnico y especializado a su servicio a través de la vía mercantil” (2010a: 49)

Sin ánimo de establecer una causalidad directa entre la investigación de una problemática y su transformación, la investigación- acción tiende su batería metodológica y técnica a que esta brecha sea mínima. Este par dialéctico articula el estudio y problematización de una realidad determinada, con los cambios y transformaciones que sean necesarios realizar. Es por esta razón que la investigación acción participativa, articulada en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios, puede ser una de las claves para el desarrollo de prácticas integrales tendientes a la resolución de problemáticas de interés social.

Esta perspectiva de entender a la investigación que tuvo gran auge en la década del 70 en América Latina, siendo Fals Borda y Rodríguez Brandão dos claros exponentes, se sustenta entre otras cosas en la noción que B. De Sousa Santos define como *ecología de saberes*. Esta noción se sostiene en no concebir al conocimiento como un elemento abstracto, sino como el

conjunto de prácticas de saberes que posibilitan o impiden ciertas intervenciones en la realidad. En este sentido apunta a revalorizar el saber puesto en acción, no siendo este de único patrimonio del conocimiento científico, sino que la jerarquía de los conocimientos está dada por el contexto y los resultados que se buscan alcanzar (2010a). Sobre esta base este autor plantea un posicionamiento político académico y ético en relación a la preferencia que debe realizarse a la hora de una intervención determinada:

“... la preferencia debe ser dada a la forma de conocimiento que garantice el mayor nivel de participación a los grupos sociales involucrados en su diseño, ejecución y control, y en los beneficios de la intervención” (2010b: 56)

De este modo, la *ecología de saberes* se aleja de una visión idealizada del saber popular o del saber científico, tendiendo a que el diálogo y preferencia por cada uno de ellos esté mediatizada por la acción concreta, por la resolución de problemáticas en conjunto con los actores sociales.

En síntesis, el impacto que tiene la extensión concebida desde una perspectiva integral se desarrolla en distintos planos del acto educativo. Desde lo que sucede en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las experiencias educativas concretas, hasta en las formas en que estas prácticas son entendidas, es decir en el paradigma epistemológico y ético desde el cual se desarrollan.

La continuidad y el avance de este tipo de experiencias que involucran a la Universidad y a la sociedad, permitirá enriquecer y complementar las reflexiones aquí planteadas, encaminados a generar un bagaje conceptual y operativo que permita continuar mejorando las prácticas de extensión enmarcadas en procesos integrales acordes al contexto socio- histórico en el que nos encontramos.

Reflexiones finales

A modo de cierre y buscando resumir los elementos anteriormente expuestos organizamos este apartado de reflexiones finales en tres tesis básicas para entender la extensión y su relación con las prácticas integrales en la Universidad de la República:

Tesis I: La realidad es indisciplinada. La intervención para su transformación deber ser necesariamente interdisciplinaria. Todas las disciplinas pueden y deberían estar implicadas en procesos de extensión. El diálogo interdisciplinar, originariamente académico, debe incluir, ser criticado y criticar el saber popular, conformando una red de saberes, una ecología de saberes que contribuye a la transformación participativa de la realidad.

Tesis II: La extensión se aprende y se enseña en la praxis. La praxis concebida como el camino de recurrentes idas y vueltas

desde los planos teóricos a los concretos es el camino válido para la formación en extensión. La praxis debe ser construida junto con la población y sociedad en forma global, pero debe prestarse especial atención y esfuerzos al trabajo junto a los movimientos y organizaciones sociales populares.

Tesis III: La extensión concebida como proceso dialógico y crítico debe contribuir a orientar la investigación y enseñanza. Esta concepción implica la consolidación de las prácticas integrales y la natural articulación de la investigación, la enseñanza, el aprendizaje y la extensión en la intimidad del acto educativo.

Humberto Tommasino

*Pro Rector de Extensión de la Universidad de la República. Dr. en
Medicina y Tecnología Veterinaria. Magister en Extensión Rural.
Doctor en Medio Ambiente y Desarrollo*

Nicolás Rodríguez

*Ayudante del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, y
Asistente de la Facultad de Psicología. Lic. en Psicología.
Cursando Maestría en Psicología Social*