



Masquedós

ISSN: 2469-2158

ISSN-L: 2469-214X

revistamasquedos@rec.unicen.edu.ar

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Argentina

Marcazzó, Julián

Reflexiones generales para repensar las prácticas docentes desde la integralidad

Masquedós, vol. 8, núm. 10, 2023, Junio-Diciembre

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Argentina

DOI: <https://doi.org/10.58313/masquedos.2023.v8.n10.277>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=702275867009>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante

Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Reflexiones generales para repensar las prácticas docentes desde la integralidad

Julián Marcazzó

Instituto de Física Arroyo Seco (IFAS)
Facultad de Ciencia Exactas
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
CIFICEN (UNCPBA – CICPBA – CONICET)
yulianomail@gmail.com
orcid.org/0000-0002-2440-0979

Resumen

En este trabajo se propone reflexionar sobre la práctica docente universitaria repensándola desde un punto de vista integral y entendiendo a la integralidad como una articulación entre enseñanza, extensión e investigación. Hablamos de pensar un modelo de articulación integral entre enseñanza, extensión e investigación en donde tanto el docente como los contenidos que enseña adquieren un mayor potencial pedagógico y creativo favoreciendo procesos de aprendizaje integral, crítico y reflexivo.

Palabras clave: Práctica docente; integralidad; educación superior.

Reflexões gerais para repensar as práticas docentes desde a integralidade

Resumo

Neste trabalho se propõe a reflexão sobre a prática docente universitária repensando a partir de um ponto de vista integral e entendendo a integralidade como uma articulação entre ensino, extensão e pesquisa. Hablamos para pensar um modelo de articulação integral entre ensino, extensão e pesquisa em que, tanto o docente como os conteúdos que ensinam, adquirem um maior potencial pedagógico e criativo favorecendo processos de aprendizagem integral, crítico e reflexivo.

Palavras-chave: Prática Docente; Integralidade; Educação Superior.

Para citación de este artículo: Marcazzó, J. (2023). Reflexiones generales para repensar las prácticas docentes desde la integralidad. *Revista Masquedós*, 8(10), 1-6. doi:10.58313/masquedos.2023.v8.n10.277.

Sección: Enfoques

Recepción: 01/06/2023

Aceptación final: 04/07/2023



General thoughts to rethink teaching practices from an integral perspective

Abstract

This work proposes to reflect on the university teaching practice, rethinking it from an integral point of view and understanding integrality as an articulation between teaching, extension and research. We are talking about thinking of a comprehensive articulation model between teaching, extension and research in which both the teacher and the content he teaches acquire greater pedagogical and creative potential, favoring comprehensive, critical and reflective learning processes.

Keywords: Teaching Practice; Integrality; Higher Education.

Introducción

En el año 2018, la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA) reglamentó por medio de la Resolución del Consejo Superior N° 7381 la creación de las prácticas socio-educativas (PSE). En dicha resolución se aprobó el Reglamento General (RG) de las PSE y se encomendó a las diferentes unidades académicas la creación y aprobación de un reglamento propio de PSE, que adecuara el RG a las particularidades y características institucionales de cada una de ellas y con comienzo de vigencia en el año 2020.

En su reglamentación, se estableció que las PSE de la UNICEN deben ser consideradas como estrategias institucionalizadas y sistemáticas de enseñanza y de aprendizaje con problemáticas reales y en contextos también reales. Las mismas deben constituir un acto pedagógico para contribuir en la transformación de la realidad social, especialmente en atención a las problemáticas reales de los sectores más desfavorecidos de la comunidad; conformar instancias de formación integral de los estudiantes impulsando durante todo el proceso la participación activa, protagónica y comprometida junto a otros actores sociales; e incluir en su desarrollo espacios de sensibilización, conceptualización, problematización, reflexión, intervención comunitaria específica y sistematización sobre lo acontecido legitimando su accionar como un actor político en las transformaciones sociales.

Además, en el año 2019, la UNICEN dictó una Diplomatura Universitaria Superior en Extensión e Integralidad en las Universidades Públicas para conformar una masa crítica de formadores, capaces de provocar un efecto multiplicador de los valores y paradigmas de la extensión universitaria y la integralidad en las universidades públicas y dicho proceso continuó en el año 2022 por medio de un Trayecto de Formación Docente en Prácticas Socio-educativas.

En este contexto, este trabajo propone reflexionar sobre esta práctica docente universitaria repensándola desde el punto de vista de la integralidad, a partir de una articulación integral entre enseñanza, extensión e investigación que permita que tanto docente como contenidos adquieran el potencial pedagógico y creativo necesario para un aprendizaje integral, crítico y reflexivo.

Modelos de extensión universitaria

La extensión universitaria latinoamericana presenta en general una característica relevante que es su disociación con respecto a las otras funciones universitarias. Esta disociación se debe principalmente a su condición de actividad ajena al currículo, sumado a su situación marginal tanto en su jerarquización académica como presupuestaria por parte de las universidades (Tommasino y Cano, 2016).

A grandes rasgos se puede observar que en las universidades públicas latinoamericanas (salvo algunas excepciones) el modelo educativo predominante presenta funciones universitarias inconexas entre sí, en donde la enseñanza ocupa un lugar preponderante mientras que la extensión y la investigación (esta última concentrada más en los posgrados) aparecen como dos actividades marginales y periféricas realizadas por relativamente pocos estudiantes y docentes. En este modelo, la enseñanza universitaria está centrada principalmente en los docentes más que en los estudiantes y prioriza la actividad de transmisión de conocimientos desde el docente hacia un estudiante en rol pasivo, desaprovechando el potencial pedagógico de la extensión y la investigación (Tommasino y Cano, 2016). En este aspecto, vale la pena mencionar que existen varias iniciativas que promueven articular las funciones universitarias de investigación como de extensión como parte del proceso educativo, pero en general de una manera no integrada, en donde la enseñanza está circunscrita al espacio áulico y, por otro lado, también la posibilidad de que algunos estudiantes realicen “prácticas” de extensión o pasantías de investigación que ocasionalmente reciben acreditación curricular. Estas prácticas no están integradas como parte del proceso educativo ni dentro de la planificación pedagógica docente. A este tipo de articulación se lo suele mencionar como “articulación de funciones secuencial no integrada” o “integralidad secuencial no articulada” (Cano Menoni y Castro Vilaboa 2016; Tommasino y Cano, 2016).

En contraposición, podemos pensar un modelo de articulación integral entre enseñanza, extensión e investigación en donde tanto el docente como los contenidos que enseña adquieren un mayor potencial pedagógico y creativo favoreciendo procesos de aprendizaje integral, crítico y reflexivo. Este es el caso de una “integralidad articulada” o “articulación de funciones integradas”, en donde la extensión se instituye como acto educativo, contribuyendo a los procesos de investigación y enseñanza (Cano Menoni y Castro Vilaboa 2016). En esta perspectiva se propone un modelo que altere al proceso pedagógico áulico-bancario entre el docente y el estudiante e incorpore por un lado al actor social extensionista, reconfigurando el proceso educativo como proceso investigativo, participativo y transformador y, por otro, a la investigación en sí, transformando a los actores sociales de objetos de estudio a sujetos de conocimiento y transformación de las problemáticas que se abordan. En este modelo, la inclusión de los actores sociales juega un papel fundamental como sujetos de transformación de los procesos educativos (Rebellato y Giménez, 1997, Tommasino *et al.*, 2010).

Integralidad de la práctica docente universitaria

El término integralidad presenta tantas acepciones como autores describen el tema. En este trabajo se intentará reflexionar sobre la integralidad en las prácticas docentes universitarias tomando como acepción principal la articulación entre enseñanza, extensión e investigación. En este marco de integralidad, la extensión universitaria debe ser entendida como un proceso dialógico y bidireccional que contribuye a la renovación de la enseñanza y el aprendizaje e incorpora a la

investigación y la extensión en el acto educativo. Esta noción de integralidad implica una articulación entre los procesos de aprendizaje y enseñanza, de investigación y de extensión con un abordaje interdisciplinario y multiprofesional que interpela una relación dialógica y crítica de saberes académicos y populares entre los diferentes actores sociales (Tommasino *et al.*, 2010).

La integralidad en las prácticas docentes universitarias propone la integración de los procesos de enseñanza y creación de conocimiento a las experiencias de extensión, considerando una perspectiva interdisciplinaria tanto a nivel epistemológico como a nivel de intervención, con una intencionalidad transformadora y concibiendo a los actores sociales como sujetos protagonistas de dichas transformaciones. La concepción integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en el tratamiento de los contenidos como en las metodologías, tiene en cuenta una ecología de saberes, una enseñanza activa y un aprendizaje por problemas, considerando además el enfoque territorial y la intersectorialidad en el abordaje de las intervenciones. Un proceso así promueve en los estudiantes una actitud de búsqueda activa del conocimiento y fomenta el protagonismo en el proceso de aprendizaje (Tommasino *et al.*, 2010).

Todo esto nos lleva a la integralidad en sus tres dimensiones básicas: la articulación de las funciones universitarias, la interdisciplina y el diálogo de saberes, dimensiones que se describen muy bien en las tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales de Tommasino y Rodríguez (2011). Una integralidad que se plantea desde un abordaje interdisciplinario y multiprofesional, que interpela una relación dialógica y crítica de saberes y en donde se promueve:

“la pertinencia de investigar, analizar y sistematizar en equipos multiprofesionales que, sin disolver la especificidad de cada disciplina, plantean la imperiosa necesidad de trascender fronteras epistemológicas, en virtud de la complejidad de la realidad, de la riqueza de un trabajo en comunidad y del requisito de la mutua contrastación entre teorías y prácticas construidas en los ámbitos de las disciplinas” (Rebellato y Giménez, 1997, p. 82).

Sumado a esto, una *ecología de saberes* que intenta crear un nuevo tipo de relación dialógica entre el saber científico y otras formas de conocimiento, la cual consiste en conceder una igualdad de oportunidades a las diferentes formas de saberes procurando una sociedad más justa y más democrática. Es pensar un modelo pedagógico que recupere la integralidad como proceso de formación y transformación del quehacer universitario procurando un modelo pedagógico centrado en la formación y la relación de los diferentes actores. Esta *ecología de saberes* propuesta por Souza Santos nos describe un modelo pedagógico en el que la ciencia participe,

“como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino. Esto no significa que todo vale lo mismo... Vamos a partir, en esta ecología, de afirmar que lo importante no es ver cómo el conocimiento representa lo real, sino conocer lo que un determinado conocimiento produce en la realidad; la intervención en lo real. Estamos intentando una concepción pragmática del saber. ¿Por qué? Porque es importante saber cuál es el tipo de intervención que el saber produce... Es realmente un saber ecológico el que estoy proponiendo” (Souza Santos, 2006, p. 26).

El proceso y puesta en práctica de la articulación de las funciones universitarias (enseñanza, investigación y extensión) implican una transformación del modelo pedagógico actual y de las relaciones que se establecen entre los actores y el conocimiento. Es una articulación entre actores y funciones con relaciones muy diferentes a las que se pueden dar en un aula universitaria ya que sucede en torno a una práctica social rica y compleja (Tommasino y Stevenazzi, 2016). Las implicancias de esta práctica educativa están muy bien presentadas por Freire en *Política y educación*, cuando dice que,

“toda práctica educativa implica: (...) El sujeto que enseñando aprende y el sujeto que aprendiendo enseña (...) Objetos de conocimiento que han de ser enseñados y aprehendidos por los alumnos para que puedan aprenderlos (...) Y por último métodos, técnicas y materiales didácticos coherentes con los objetivos, con la opción política, con la utopía, con el sueño con el que el proyecto pedagógico está impregnado” (Freire, 1996, p. 76).

Reflexiones finales

En este trabajo se busca sintetizar los conceptos básicos de integralidad en prácticas docentes universitarias en sus tres dimensiones básicas: la articulación de las funciones universitarias, la interdisciplina y el diálogo de saberes. Se propone repensar un modelo de articulación integral entre enseñanza, extensión e investigación en donde pasemos de la transferencia de conocimientos al diálogo entre saberes e interdisciplina. Donde además el docente pase de un rol de “experto” al de acompañante de trayectos estudiantiles y la cátedra pase de ser puramente áulica a una experiencia de aula abierta. Un modelo en donde tanto el docente como los contenidos que enseña adquieran un mayor potencial pedagógico y creativo favoreciendo procesos de aprendizaje integral, crítico y reflexivo.

Es posible afirmar que los procesos de extensión concebidos desde la integralidad enriquecen y transforman los procesos educativos universitarios. Para ello hay que reconsiderar el papel del docente y las instituciones ya que se plantean nuevos desafíos que abarcan desde la organización curricular, la evaluación de los aprendizajes y el diálogo entre la universidad y los actores sociales, entre otros. Pero para ello es necesario estudiar con una mayor profundidad las condiciones indispensables para que se dé lugar a transformaciones mucho más profundas en las estructuras curriculares y en las formas de enseñar y aprender en la universidad, encontrando nuevas oportunidades para el potencial pedagógico de la extensión universitaria y el compromiso social de la universidad.

De todas maneras, continúa siendo un difícil pero interesante desafío lograr que las prácticas docentes universitarias desde el punto de vista de la integralidad sean la forma de generar una transformación social para introducir los cambios en los modelos de enseñanza y de producción de conocimiento que acompañen los procesos de construcción de las universidades que nuestras sociedades necesitan.

Referencias

- Cano Menoni, A. y Castro Vilaboa, D. (2016). La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de Uruguay. *Andamios*, 13 (31), 313-337.
- Freire, P. (1996) *Política y educación*. México: Siglo XIX Editores.
- Rebellato, J. y Giménez, L. (1997). *Ética de la autonomía. Desde la práctica de la psicología con las comunidades*. Nordan.

Souza Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (Encuentros en Buenos Aires)*. CLACSO Libros.

Tommasino, H.; Cano, A.; Castro, D.; Santos, C. y Stevenazzi, F. (2010). *Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza: los espacios de formación integral. De la extensión a las prácticas integrales*. Editorial: Universidad de la República, Montevideo.

Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2011). *Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República, en: Integralidad: tensiones y perspectivas*. Organizadores: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. Editorial: Universidad de la República, Montevideo.

Tommasino, H. y Cano, A. (2016). *Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias*. Universidades 67, México.

Tommasino, H. y Stevenazzi, F. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. *Revista +E versión digital*, (6), 120-129.