



Revista de Extensión Universitaria +E

ISSN: 2250-4591

revistaextension@unl.edu.ar

Universidad Nacional del Litoral

Argentina

Bandera, Gonzalo; Benelli, Leticia; Morales, Selene; Piedracueva, Maximiliano  
La integralidad en la Universidad de la República: un análisis de los dispositivos  
implementados en el Centro Universitario Regional Litoral Norte  
Revista de Extensión Universitaria +E, núm. 7, enero-diciembre, 2017, pp. 144-155  
Universidad Nacional del Litoral  
Santa Fe, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=564172836014>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# La integralidad en la Universidad de la República: un análisis de los dispositivos implementados en el Centro Universitario Regional Litoral Norte

## Gonzalo Bandera

Unidad de Extensión Centro  
Universitario de Salto de la Universidad  
de la República, Uruguay  
gonzalobandera22@gmail.com

## Leticia Benelli

Unidad de Extensión Centro  
Universitario de Salto.  
lebenro@gmail.com

## Selene Morales

Unidad de Extensión Centro  
Universitario de Paysandú.  
selenemorales1@gmail.com

## Maximiliano Piedracueva

Unidad de Extensión Centro  
Universitario de Salto.  
maxipc85@gmail.com

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /

Desafíos de gestión

RECEPCIÓN: 20/06/17

ACEPTACIÓN FINAL: 24/10/17

## Resumen

En este artículo nos abocaremos al análisis del rol, de los límites y potencialidades de las Unidades de Extensión del Centro Universitario Regional Litoral Norte (Cenur Litoral Norte) en la promoción y desarrollo de prácticas integrales. Para esto trabajaremos en un primer capítulo el marco teórico-conceptual sobre la integralidad; en un segundo capítulo analizaremos la institución Universidad de la República y en particular las unidades de extensión a la luz de los conceptos de institución y dispositivos. En un tercer capítulo se analizan experiencias concretas de trabajo de las Unidades de Extensión de los centros universitarios de Salto y Paysandú. Culminando con las reflexiones finales, emanadas del análisis de las experiencias concretas y el marco teórico-conceptual. Las mismas se centran en dar cuenta de las dificultades en tres grandes áreas: estructura académica y organizativa, político-institucionales y académicas-conceptuales. Se pretende de esta manera aportar al análisis académico de los dispositivos para la integralidad desde experiencias concretas.

## Palabras clave

- Integralidad
- Instituciones
- Dispositivos

## Resumo

Neste artigo vamos nos concentrar na análise do papel, limites e potencialidades das unidades de extensão CENUR Litoral Norte na promoção e desenvolvimento de práticas abrangentes.

O primeiro capítulo apresenta o quadro teórico sobre a integralidade; em um segundo capítulo analisa a instituição Universidade da República e, em particular, as unidades de extensão, à luz dos conceitos de instituição e dispositivos. No terceiro capítulo, as experiências de trabalho concretas das unidades de extensão das universidades de Salto e Paysandú são analisadas. No último capítulo apresenta as reflexões finais. Elas se concentram em conta as dificuldades em três áreas principais: estrutura acadêmica e organizacional, políticas, institucional e acadêmica e conceitual. Pretende-se desta forma contribuir para a análise acadêmica de dispositivos para a integralidade e experiências concretas.

## Palavras chave

- Integralidade
- Instituições
- Dispositivos

## Para citación de este artículo

Bandera, G.; Benelli, L.; Morales, S. y Piedracueva, M. (2017). La integralidad en la Universidad de la República: un análisis de los dispositivos implementados en el CENUR Litoral Norte. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 144-155. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

## Capítulo 1: integralidad e integración en la Universidad

Se da comienzo al argumento precisando algunos conceptos. En primer lugar, debe entenderse que la integralidad es una cualidad de alguna cosa, en concreto es la cualidad integral de algo; por otra parte cuando hablamos de integración nos referimos a una acción o al efecto de ésta. Estos conceptos están directamente relacionados con el concepto de íntegro y de integridad. La integridad implica completitud y en términos generales la integralidad hace referencia a algo similar. Cuando nos referimos a integralidad, entonces, estamos hablando de algo que es completo, que contempla todas las partes. Si por ejemplo afirmamos que la formación universitaria debe ser integral, con ello queremos decir que debe ser completa, que debe abarcar todos los aspectos del complejo sistema de aprendizaje o que debe contemplar todas las diversas disciplinas, o facetas de la vida, etc. En este contexto el término integración debe destinarse a señalar las acciones que deben cumplir las partes del todo para poder integrarse, en ese sentido la formación es un todo compuesto por partes y son esas partes las que cumplen la función de integrarse. Estas aclaraciones son semánticas pero evitan que hablemos de la integralidad de funciones cuando en realidad nos queremos referir a la integración de funciones universitarias; la integración de funciones es una acción y no una cualidad de un sistema.

### Integración de funciones

La Udelar cuenta con tres funciones principales que son la enseñanza, la investigación y la extensión. La relación tradicional entre estas tres funciones arrastra elementos del iluminismo universitario y por tanto se entiende que la Universidad genera conocimiento nuevo (investigación), se lo transmite a los estudiantes (enseñanza) y lo aplica o difunde en la sociedad (extensión). Pensar en la integralidad de la Universidad lleva a replantearse la relación establecida entre las funciones universitarias tanto en su forma como en su contenido. En los últimos años se ha colocado sobre la mesa un concepto que intenta dar cuenta de esta nueva relación entre las funciones: el de prácticas integrales.

Las prácticas integrales son acciones llevadas a cabo por los/as universitarios/as; son acciones que intentan contemplar diversos aspectos del sistema universitario, son acciones que apuntan a la integralidad. En un documento del Rectorado UDELAR (2010) se ha definido a las prácticas integrales como:

- “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)

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”. (Udelar, 2010:26)

La propuesta consiste en que se debe pasar de las prácticas de extensión a las prácticas integrales. En el mismo documento de Rectorado sostienen que:

“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”. (21)

Según esta concepción las prácticas integrales llegan para desterrar a la categoría de la integración de funciones como parte de la integralidad y equiparar estos dos conceptos: práctica integral e integralidad. Pero como se ha mencionado en este trabajo se entiende que integralidad y práctica integral no son sinónimos, refieren a aspectos distintos de un mismo problema. Los/as universitarios/as o algunos de ellos, podemos llevar adelante prácticas integrales y ello no significa que nos encontremos en una situación de integralidad. La Universidad Integral requiere de las prácticas integrales pero éstas no aseguran la integralidad.

### Integración de disciplinas

La matriz disciplinar de la academia ha sido considerada a lo largo de la historia del conocimiento como una herramienta de gestión eficiente. La existencia de diversas disciplinas, como señala Smith (como se citó en Sutz, 2015) puede leerse como una división social del trabajo

“En el progreso de la sociedad, la filosofía o la especulación pasa a ser, como ocurre con cualquier otro empleo, el único o principal oficio de una clase particular de ciudadanos. (...) Cada individuo se vuelve más experto en su propia rama específica, más trabajo total se logra y la cantidad de ciencia se incrementa considerablemente de esta manera”. (14)

“La división disciplinar ha sido y es productiva, pero la sola disciplina aislada no lo es” (Luengo, 2012:9). El conocimiento construido dentro de los límites fijados por una disciplina suele ser incompleto

“

Referirse a la interdisciplina es dar cuenta de una forma de entender el mundo y en dicha forma de entenderlo existe un elemento ordenador que es el conocimiento

y descontextualizado. Esta afirmación no debe generar la idea de que la interdisciplina ha llegado al mundo para poder obtener, al final de cuentas, la verdad verdadera. Debe tenerse presente que la interdisciplina, como afirma Luengo, no ha venido para conocer “el todo” sino que su aporte generalmente sirve para ahondar los propios conocimientos disciplinares. Si se entendiera al conocimiento como a un sistema en el cual cada disciplina fuera uno de sus componentes, la interdisciplina sería la interconexión de esas partes y ayudaría a la mejor comprensión, como primera instancia, de sí misma. Esto es que cada parte cobra mayor sentido dentro del sistema en cuanto que interactúa con las demás partes, y de ese modo cada conocimiento disciplinar cobra sentido en cuanto que interactúa con los otros conocimientos.

La dificultad inmanente de este sistema es la atomización disciplinar y el frecuente proceso de autonomización que repercute en la independencia. Cada componente en sí mismo se aboca a delimitar su campo del conocimiento, sus técnicas, sus métodos, su lenguaje, etc. Este proceso generalmente conlleva la imposibilidad de diálogo e interacción con otras disciplinas, no solamente por las delimitaciones técnicas sino también por las institucionales.

Sin embargo, esta estructuración de saberes va acompañada de ignorancias y desprecios recíprocos o, en el mejor de los casos, de indiferencia y desinterés cultural por las disciplinas ajenas. Los intentos de acercamiento en una organización multidisciplinar, con frecuencia, son simples yuxtaposiciones, que resultan ser al decir de Vilar “suma elemental de monólogos” (citado en Luengo, 1997:10).

Puede entenderse a la interdisciplina, según Luengo, como

“la relación recíproca entre disciplinas en torno a un mismo problema, situación o fenómeno concreto. Pero sobre todo implica la transferencia de métodos de una disciplina a otra, así como el intercambio y colaboración entre los conocimientos teóricos y prácticos de distintas disciplinas”. (2012:10)

Esta relación es contextualizada en un marco institucional concreto, con personas concretas, disciplinas y conocimientos concretos. Referirse a la interdisciplina es dar cuenta de una forma de

entender el mundo y en dicha forma de entenderlo existe un elemento ordenador que es el conocimiento. La necesaria interdisciplina parte desde una visión en la cual el conocer es un elemento central; solamente una valorización del conocimiento como ordenador social sustenta una valorización de un tipo particular de conocimiento, en este caso, el interdisciplinario. Como nos señala Najmanovich (1998) el conocimiento (también el interdisciplinario) y también las maneras de ordenar dicho conocimiento (las disciplinas) no existen en abstracto. Todo conocimiento es construido en un proceso de interacción sea de un sujeto con su objeto o de un sujeto con otros sujetos, no existe un conocimiento objetivo en el sentido dado por los empiristas y positivistas de la ciencia. En este sentido la autora toma al conocimiento como un hecho social y a las disciplinas como instituciones sociales; debate que incluye, integra al sujeto cognoscente (y junto con él a su subjetividad y sus estructuras).

### Integración de saberes

La discusión en torno a la integración o articulación de saberes puede remontarse hacia los debates presocráticos. Desde ese momento hasta el día de hoy existe un eterno debate sobre cuáles son las formas válidas de conocer, y en algunos casos, cuáles son las formas validadas de alcanzar la verdad. Es seguramente Nietzsche la última manifestación de la filosofía moderna del sujeto dando lugar a la ciencia del objeto, la ciencia objetiva. Sin embargo, el sujeto renace, en parte con Foucault quien recupera al sujeto aunque enmarcado en un contexto y una estructura concreta; resurge con Fleck y con Kunh, con Lakatos y con Feyerabend. El resurgimiento del sujeto en la discusión del saber lo que hace es humanizar al conocimiento, es reconocer que el conocimiento no emana de los objetos, que no sólo es interpretado por estos sino que es construido. Este conocimiento construido por los sujetos transforma y performa la realidad que a su vez los transformará a ellos mismos.

La década del '60 del siglo XX fue revolucionaria en varios sentidos, uno de ellos fue la teoría del conocimiento. La ciencia positiva fue deslegitimada por Karl Popper y este a su vez fue



La integración de saberes requiere en primer lugar la integración de personas, y en segundo lugar del diseño de dispositivos institucionales que habiliten cierta forma de interacción

criticado por Paul Feyerabend. Feyerabend introduce el criterio del “todo vale” y es ese principio el que da lugar nuevamente a discutir la integración de distintos saberes.

El saber construido dentro de una Universidad fue históricamente interpretado como conocimiento académico y éste como conocimiento científico. En la matriz iluminista de la Universidad no tiene sentido discutir sobre la integración de diferentes formas de construir conocimiento; o porque el conocimiento no se construye (objetivo) o porque se lo construye con el método único de la ciencia. Las principales discusiones epistemológicas que aún se mantienen surgen entre las décadas de 1960 y 1980 del siglo pasado. La obra de Bunge (1960), Popper (1963), Foucault (1963, 1966), Freire (1967, 1970), Fals Borda (1961, 1962, 1987), Lakatos (1974), Feyerabend (1975), Adorno y Horkheimer (1944), aunque se difunde con mayor énfasis en los ‘60) entre otros. Estas discusiones han dado lugar a un reconocimiento de que el saber científico no es puro, ni exacto ni verdadero.

El recorrido histórico de la integración de saberes permite ubicarnos en un contexto particular y en una discusión central. Quizás hoy la apuesta sea a que las prácticas universitarias integren en su proceso de formación y aprendizaje diversas formas de saber. Esto implicaría reconocer que los/as universitarios traemos con nosotros un determinado cúmulo de conocimiento y una determinada forma de construir conocimiento. Lo que intenta la articulación de los saberes no es sustituir esas formas pre universitarias de saber por el saber académico, sino que el intento recae en integrarlas al proceso de formación profesional. Esta afirmación implica serias dificultades.

La postura de integrar los saberes dentro de la universidad trae consigo algunas implicancias externas que también deben ser discutidas. En primer lugar cuál es el rol del sujeto en este proceso y en segundo lugar cuál es el rol de la especificidad cognitiva. En una primera instancia es posible pensar que la integralidad se da a nivel de sujeto, a nivel de personas. Esto quiere decir que quien integra los saberes es la persona en tanto sujeto. En este contexto el científico dejaría de ser científico puesto que tendría o cargaría dentro de sí, un cúmulo equilibrado de saber científico, técnico, popular, místico, etc. Pero el sujeto no tiene la capacidad de ser

todo cognoscente, no sólo por sus capacidades intelectuales y psíquicas, sino por los condicionantes materiales y estructurales.

De esta forma la integración de saberes al igual que la interdisciplina, no se da a nivel de sujeto. El diálogo de saberes requiere de al menos dos interlocutores. Para el diálogo de saberes es necesario interactuar con una persona que tiene un saber distinto al nuestro.

Por otra parte, la presencia o ausencia de determinados saberes depende de los dispositivos institucionales, entendidos estos como la relación saber-poder. La integración de saberes requiere entonces en primer lugar la integración de personas, y en segundo lugar del diseño de dispositivos institucionales que habiliten cierta forma de interacción que promueva al efectivo diálogo de los distintos saberes.

## Capítulo 2: dispositivos para la integralidad

### La UdelAR como institución y dispositivo disciplinar y sectorial

La integralidad tal como ha sido expuesta en este documento es una cualidad de algo, y en este caso, es una cualidad de una organización de educación terciaria, en particular de una universidad. La condición de integral de la universidad requiere de ciertos dispositivos institucionales que promuevan y aseguren la realización de las prácticas necesarias que permitan a su vez la concreción de la calidad integral. Se hará referencia breve a dos conceptos: institución y dispositivo.

Por institución debe entenderse a una construcción social en base a necesidades y que se manifiesta en aspectos materiales e inmateriales. En toda institución pueden identificarse tres aspectos: lo instituido, lo instituyente, la institucionalización (Lourau, 1975). El concepto de dispositivo (también polisémico) refiere a un constructo facultativo, es algo que permite la acción. La construcción de estos dispositivos son arreglos institucionales y sociales con base en dos grandes componentes: saber y poder, que se pueden separar analíticamente pero en la práctica están integrados (Foucault, 1966). No existe una estructura de poder que

no contenga un cuerpo de conocimiento determinado y al mismo tiempo no existe un cuerpo de conocimiento que no se enmarque en determinada estructura de poder.

A nuestro entender la Universidad de la República cuenta con un diseño organizacional académico de forma sectorial; la promoción de las funciones universitarias se encuentra a cargo de tres comisiones sectoriales que funcionan de forma independiente y responden al mandato del Rectorado y el Consejo Directivo Central. Esto no implica necesariamente que las funciones universitarias se realicen de forma independiente, sin embargo en la práctica esta forma de organización ha llevado a que los/as universitarios/as desempeñen sus funciones “centrales” de forma aislada e independiente.

Por otra parte, en términos de integración de disciplinas la institución encuentra una estructura organizada en servicios según la disciplina, las ramas del conocimiento; facultades, escuelas e institutos universitarios y centros universitarios regionales conforman la estructura, estos mismos a su interna se dividen en departamentos, institutos, cátedras, licenciaturas, grupos de estudios, entre otros. Esta si bien permite la importante tarea de especialización, de desarrollo, de acumulación en las áreas del conocimiento, a nuestro entender también presenta dificultades, limitantes para la integración disciplinar.

En términos de integración de saberes el dispositivo universitario expresa claramente una visión de saber/poder que prioriza una forma concreta de construir conocimiento (el científico, y también desde determinados paradigmas), y una forma concreta de utilizar ese conocimiento (difundirlo, sea a estudiantes sea a la población no universitaria).

A nuestro entender la fragmentación de las funciones y de las disciplinas en la institución es lo instituido, la integración por tanto no es una cualidad institucional. Las prácticas integrales, no son intrínsecas, ni productos naturales de la organización institucional; sino más bien, dispositivos concretos, intenciones de las direcciones universitaria de turno o en el mejor de los casos de contextos políticos institucionales.

### **Dispositivos institucionales para la integralidad**

La preocupación en la UdelaR por la interdisciplina, la integración de funciones y de saberes siempre estuvo presente en los diferentes periodos; buscándose dispositivos alternativos que favorezcan el encuentro entre disciplinas, funciones y saberes fragmentados, y superen el modelo sectorial de la institución.

A los efectos del trabajo, de analizar el devenir de las unidades de extensión y las líneas de trabajo en busca de la integralidad, analizaremos un período universitario de una década (de 2005 a 2015) donde la institución creó y fortaleció dispositivos que promovieron la integralidad, como forma de afrontar la demanda

creciente en educación superior; impulsar la creación de investigaciones científicas, tecnológicas y artísticas, estimulando su calidad y su vinculación con la sociedad; y promover el relacionamiento con la sociedad y sus organizaciones, en un proceso de construcción de aportes y soluciones que contribuyan a la superación de los factores que limitan el desarrollo sustentable y la mejora de la calidad de vida (UdelaR, 2005).

Los dispositivos fundamentales para la integralidad se dieron desde la “extensión”, que fue la función que llevó - por encargo institucional y de hecho - el liderazgo en este tema.

En este sentido se puede destacar como dispositivos el fortalecimiento del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM), el fortalecimiento y creación de programas integrales, la creación y fortalecimientos de las Unidades de Extensión en los Servicios y Centros Universitarios del Interior del País, y conjuntamente con estas la creación de una Red de Extensión. Por otra parte, se crearon herramientas, propuestas concretas para promover la integralidad como lo fueron los Espacios de Formación Integral (EFI), los Itinerarios de Formación Integral (IFI) y para los Centros Universitarios del Interior los Programas Integral Temáticos (PIT).

Por otra parte, hubo una serie de transformaciones a nivel de “enseñanza”, cambios a nivel de estructura académica y curricular en los servicios que permitieron la introducción de nuevas líneas de trabajo con orientación integral, que abrieron la posibilidad de inserción y conexión entre funciones y disciplinas en el seno de las licenciaturas.

También vale destacar la creación en 2007 del Espacio Interdisciplinario, como un servicio destinado a albergar y promover las actividades interdisciplinarias en la Universidad de la República. En este trabajo, tal como lo expresamos anteriormente, nos vamos a centrar en un dispositivo, la Unidad de Extensión.

### **Unidades de extensión**

La creación de las unidades de extensión fue uno de los objetivos del Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República 2005 - 2009 (UdelaR, 2005); “Promover el desarrollo de la extensión en los diferentes servicios de la Universidad de la República”, para el que se plantearon como uno de los resultados esperados, promover la creación de Unidades Académicas de Extensión y Comisiones Asesoras Co gobernadas de Extensión en los Servicios Universitarios que no las tengan y fortalecer las existentes”.

El cometido de las Unidades sería el de:

“impulsar y promover el desarrollo de la función en cada servicio, oficiando como «catalizadores» de estos procesos. Serán los nodos de la red en la estructura de cada servicio, y se vincularán directamente con [...] espacios de cogobierno [...] Proyectos y

actividades de extensión [...] Unidades o áreas de estudio que existen en el servicio, [...] programas centrales de extensión. [...] A su vez también, deberán dinamizar las articulaciones horizontales interservicios, propiciando la vinculación activa con las UE de otros servicios universitarios”. (UdelaR, 2012:253)

Lo que no ocurrió de forma análoga y homogénea, fue la creación y funcionamiento de las Comisiones Asesoras Co gobernadas de Extensión de cada servicio o sede.

En cuanto a la estructura organizativa de la UdelaR y en particular de las Unidades de Extensión del CENUR LN, estas tienen dependencia directa de las direcciones de los centros departamentales, que están subordinados al CENUR y éste al Consejo Directivo Central (CDC). Estos dispositivos deben apoyar los lineamientos político-estratégicos del SCEAM y del propio CENUR.

Existen diferentes miradas y posturas con respecto al rol de las mismas; por un lado aquellas que consideran que las mismas deben tener un carácter académico fundamentalmente; y por otra aquellas que se afilian a la postura de que las tareas principales deben estar relacionada a la gestión.

Una vez conformadas las unidades, en 2009 se funda la Red de Extensión; “un espacio de trabajo que reúne a diferentes ámbitos de la Universidad de la República dedicados a la extensión, como facultades, institutos, escuelas, departamentos, comisiones de cogobierno y unidades académicas”; siendo su principal objetivo el “Impulsar y profundizar la extensión universitaria para generalizar prácticas integrales a los efectos de contribuir a la transformación de los modelos establecidos de formación universitaria”, Este espacio de trabajo es un dispositivo, donde todos los servicios y centros Universitarios del Interior se encuentran, para la planificación -teórica y metodológica-, coordinación, seguimiento y evaluación de los instrumentos y actividades integrales en la UdelaR.

### **Capítulo 3: dispositivos desarrollados para generar escenarios de formación universitaria integral**

El CENUR LN, tiene como región de referencia, los departamentos de Artigas, Salto, Paysandú y Río Negro y se caracteriza por ofrecer más de cuarenta ofertas de formación terciaria que abarcan las diferentes áreas del conocimiento. En el marco del mismo hoy existen dos Unidades de Extensión creadas en los años 1999 y 2008, en Paysandú y Salto respectivamente, con un funcionamiento desarticulado, con trayectorias y desarrollos disímiles hasta el año 2011-2012. Surgiendo un mayor vínculo y relacionamiento a partir de 2013 generado principalmente por una convocatoria del SCEAM, para la creación de Programas Integrales Temáticos como una “estrategia para promover la integralidad en la UR” (CSE, 2013:1), a desarrollarse como propuesta piloto en los CENURs. Para construir y desarrollar la misma fue necesario un proceso de trabajo

conjunto entre los equipos de ambas Unidades, con algunos encuentros y desencuentros. Proceso que gestó el relacionamiento actual, que viene fortaleciéndose y profundizándose desde entonces, llegando a realizar seminarios de formación en extensión integrados, además de construcción de artículos con el proceso de intercambio y reflexión colectiva que ello implica.

Una de las características relevantes a mencionar, es que el plantel docente de las UE es multidisciplinario y trabaja en forma interdisciplinaria.

Las UE, retomando los fundamentos conceptuales expresados, pueden entenderse como dispositivos institucionales que pretenden, dado el contexto de su creación, aportar a la construcción (y a la vez deconstrucción de lo instituido) de una universidad integral. Un dispositivo que intenta promover la generación de espacios donde se materialicen las prácticas integrales. El cómo lo realiza cada unidad implica generar a su vez estrategias propias y la readaptación de otros dispositivos creados a nivel jerárquico superior (SCEAM, CDC), en concreto programas integrales y espacios de formación integral.

Además de las estrategias que cada Sede adopta es importante remarcar que existe un espacio de comunicación entre ambas Unidades, fundamental para la reflexión ideológica-conceptual y planificación del trabajo en concreto.

A continuación, se desarrollarán algunos de los dispositivos que cada UE viene utilizando y desarrollando para generar escenarios de formación integral, sobre los que se hará una breve descripción, con sus fases y el rol que han asumido las Unidades para la concreción de cada una de ellas.

### **Dispositivo utilizado por UE del Centro Universitario de Salto (CUS)**

#### ***Programa Integral Temático de la Cuenca del Arroyo San Antonio (PICASA)***

Surge como un Programa Institucional de Extensión Universitaria con el objetivo de articular y coordinar las prácticas que realizaban equipos de universitarios del CUS, en la zona de la Cuenca del Arroyo San Antonio.

La Unidad de Extensión decide iniciar la construcción de ese programa, pero con un objetivo más desafiante aún y contrahegemónico, que no sólo fuera de articulación y coordinación, sino que este Programa actuará como una plataforma para la Integración de funciones, actores y disciplinas. Se llega a la finalización de la propuesta, construyendo el Programa Integral “Cuenca del Arroyo San Antonio” (PICASA), que tiene como objetivo contribuir a la creación y al fortalecimiento de un espacio académico formal e institucionalizado de carácter integral e interdisciplinario que permita la intervención coordinada y articulada



de los distintos servicios universitarios a través de la realización de actividades de enseñanza, extensión e investigación. Para ello se busca desarrollar alternativas conjuntas entre actores universitarios y actores sociales, que contribuyan al logro de una mejor calidad de vida de la comunidad involucrada, apostando a la construcción de un espacio de formación y aprendizaje con base en problemas emergentes de la realidad en el cual se encuentran e interactúan los distintos saberes y disciplinas; además se apunta a la construcción de un espacio de trabajo y diálogo entre el Centro Universitario Salto y la sociedad civil organizada de la Cuenca del Arroyo San Antonio. Los principios orientadores que guían el desarrollo de PICASA son:

“la relación sociedad–universidad sustentada en la participación y el diálogo de saberes, la articulación de funciones y la concepción interdisciplinaria, la búsqueda colectiva y participativa de soluciones a problemas significativos, el trabajo en red y el enfoque territorial, los procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos y promotores de una ética de la autonomía, la participación y el diálogo, la gestión participativa y la comunicación, seguimiento, evaluación y sistematización participativos”. (Piedracueva *et al.*, 2016:149)

En el mismo se vienen involucrando docentes y estudiantes de: Agronomía, Arquitectura, Ciencias Sociales, Enfermería, Humanidades y Ciencias de la Educación y Psicología. PICASA funciona desde marzo de 2015 y ha transitado por las siguientes etapas:

#### *Etapas: Construcción de la propuesta en 2015*

Rol Unidad: Iniciar la construcción de un Programa Institucional e Integral en la Cuenca del Arroyo San Antonio. Acciones: Para ello se llevaron a cabo diferentes estrategias para identificar, contactar y tratar de involucrar en la misma a docentes que habían desarrollado actividades de enseñanza, extensión y/o investigación en la zona. Construcción de la propuesta, denominada: PICASA.

Dificultades: La propuesta fue realizada en su totalidad por el equipo docente de la UE. Conseguir involucrar de forma sostenida en el tiempo a los docentes. Inexistencia de información del conjunto de prácticas y acciones de los Universitarios en la zona. No existían condiciones adecuadas para integrar en esta etapa a actores de la zona. Plazos a los que debíamos ajustarnos para terminar la propuesta.

#### *Etapas: Iniciar implementación de la propuesta en 2015*

Rol de la UE: Gestionar el proceso de programación, ejecución y evaluación de PICASA con los docentes que decidieron involucrarse, en ese período, entre mayo-octubre 2015. Acciones: Realizar toda la gestión para concretar las reuniones con equipo docente. Reuniones con actores institucionales de la

zona. Moderar jornada inaugural: “En diálogo: La Universidad con San Antonio”, que es lo que el equipo decide realizar para hacer como una “devolución” de lo realizado por UDELAR en la zona. Registrar, elaborar informe y construcción de artículo para publicación del CUS.

Dificultades: Mantener la participación continua y constante del equipo docente. La falta de vínculo con los pobladores de la zona no organizados, para lograr contar con su participación.

#### *Etapas: Desarrollo de PICASA en 2016*

Rol de la UE: Reconstruir el equipo docente de PICASA en 2016. Estimular la generación de un mayor vínculo y relacionamiento del equipo docente con los actores de la zona. Desarrollar Seminario de Formación en Extensión dirigido a estudiantes que eran parte de PICASA.

Generadora de espacios de reflexión y problematización sobre las prácticas docentes, a partir de encuentros con docentes invitados (docente de Programa Integral Metropolitano y docente con formación en Educación Popular). Construcción de artículo: “Desafíos en el diseño e implementación del Programa Integral de la Cuenca del Arroyo San Antonio, Udelar, Uruguay”, (aceptado y publicado en Revista +E de Universidad Nacional del Litoral). Acciones: Realizar toda la gestión para concretar las reuniones con equipo docente. Reuniones con actores institucionales de la zona. Liderar la construcción del artículo y presentarlo según bases. Presentación de resumen en Congreso Latinoamericano de Investigación y Educación Superior Interdisciplinaria, de UDELAR. Construcción y postulación a convocatoria a Programa Semillero de Iniciativas Interdisciplinarias, de proyecto denominado: Prácticas Interdisciplinarias: Exploración y problematización en torno a las teorías y metodologías en el marco del PICASA. Propuestas que obraron como motivadoras para reflexionar acerca de nuestras prácticas e ir realizando como un monitoreo teniendo en cuenta la propuesta original.

Dificultades: Los diferentes grados de decisión por parte de los servicios universitarios de la sede, sobre la incorporación de nuevos escenarios de aprendizaje a las currículas, lo que se presenta en ocasiones como una barrera para el desarrollo de propuestas pedagógicas con orientación a la extensión crítica. Heterogeneidad de enfoques de cada facultad y cada curso, en cuanto a las concepciones y metodologías en el trabajo de campo. Dificultad para innovar en las formas y modalidades de evaluación teniendo en cuenta los marcos institucionales. Mantener una constante y fluida comunicación entre equipos docentes de los diferentes servicios, para no superponer actividades en el territorio, para no saturar y sobrecargar a la población.

#### *Etapas: Evaluación PICASA 2016*

Rol de la UE: Impulsora del encuentro, intercambio y de la reflexión sobre el proceso realizado, continuidades y alternativas de trabajo



a partir de los aciertos y errores visualizados, teniendo como referencia la propuesta original y sus principios orientadores.

Acciones: Programar, ejecutar y evaluar el encuentro.

Dificultades: Lograr la participación de la mayoría de los integrantes del equipo docente y estudiantil involucrado. No contar con la participación de actores locales. Escasa cultura de evaluación de los procesos de trabajo realizados en forma colectiva.

*Etapas: Retomando actividades de PICASA en 2017*

Rol de la UE: Reconstruir el equipo docente de PICASA para 2017.

Generar estrategias para conseguir consolidar el equipo docente.

Mantener el seminario de formación en extensión dirigido a estudiantes. Fortalecer la reflexión y problematización de las prácticas de enseñanza. Generar propuestas para conseguir mayor vínculo con actores locales.

Acciones: Programar encuentro de presentación de investigaciones realizados por universitarios en la zona, al equipo docente de PICASA.

Desarrollar Seminario de Formación en Extensión dirigido a estudiantes que son parte de PICASA, considerando la evaluación estudiantil 2016 y aportes de los docentes del Programa.

Programar talleres de reflexión con equipo docente sobre: Interdisciplina, Metodologías participativas y Pedagogía problematizadora. Lograr conseguir un local de trabajo en la zona. Gestionar reuniones con actores locales y equipo universitario.

Dificultades: Se mantiene la dificultad para constitución de un equipo docente estable. Se mantiene el escaso vínculo con los actores locales. La indefinición de una línea temática que oriente y enfoque mejor el trabajo del Programa.

La función de gestión y liderazgo, llevada a cabo por la UE transversaliza todo el proceso de desarrollo de PICASA, con distinta intensidad según las fases y situaciones que acontecen. La que consideramos es imprescindible, por ahora, para que la propuesta exista.

La escasa descentralización de los servicios en el CUS y la inexistencia de líneas políticas de extensión del CENUR, también transversalizan el proceso.

La escasa valoración que se le da a la función de extensión en la evaluación docente.

La política de Extensión actualmente en la UDELAR, apunta a ampliar y flexibilizar, los tipos de prácticas, escenarios y actores con los cuales trabajar.

### **Dispositivos UE Paysandú**

La UE de la Sede Paysandú participa de espacios de cogobierno donde se vinculan los diferentes Servicios Universitarios y órdenes (estudiantes, docentes, egresados). Estos espacios permiten vehicular las bases conceptuales y teórico-metodológicas de la

integralidad, ponerlas en debate, es un espacio fermental en el fomento de la creación de prácticas integrales. Este es uno de los roles específicos que cumple la UE, ser portavoz (o al menos uno) como generador de propuestas que tiendan a la integralidad.

Por otra parte a nivel operativo, la promoción de la integralidad se lleva adelante mediante la promoción del desarrollo de Espacios de Formación Integral, este como se mencionara en párrafos anteriores es una herramienta creada a nivel central. Para su concreción la UE trabaja secuencialmente de la siguiente manera:

- Apoyo en la formulación de Espacios de Formación Integrales (EFIs): las distintas Facultades y Servicios Universitarios radicados en la Sede tienen como referente de consulta en materia de extensión a la UE, específicamente se trabaja en conjunto con los docentes en el diseño y formulación de proyectos a presentar a los diferentes servicios universitarios de referencia.
- Puesta en marcha de los EFI: el papel que cumple la UE en esta etapa es diferente de acuerdo a la propuesta. Existen los EFI donde la UE es la que coordina el equipo docente, en otros forma parte del equipo docente y comunitario, en otros se colabora en instancias puntuales del desarrollo del EFI.
- Consolidación del EFI: de forma procesual la UE se va desvinculando del EFI de acuerdo a los tiempos de los equipos docentes. El objetivo es que los EFIs sean incorporados en la trayectoria curricular de las diferentes carreras.

Hoy existen los EFI en el área social y salud e implican aproximadamente 300 estudiantes y más de 10 docentes externos a la UE.

Por otra parte, respecto a los Programas Integrales como dispositivo, es importante destacar que la Sede cuenta con antecedentes importantes como fue el Programa Integral de Extensión (PIE) desarrollado entre los años 1996–2003, es éste programa donde participaron docentes de la ex Casa Universitaria de Paysandú que da pie a la creación de la UE en el año 1999. El PIE fue referencia en la fase de discusión de las políticas para la generación programas integrales en el período rectoral 2005-2009.

Como experiencia más reciente de la implementación de Programas Integrales como dispositivos, es relevante integrar a este apartado el proceso vivenciado en la Sede Paysandú en el marco del Programa Integral Temático Educación y Comunidad.

Este programa fue llevado adelante durante los años 2013–2015 por ambas UE (Salto y Paysandú), financiado en el año 2014. El proceso que hizo cada Sede fue diferente, y nos centraremos en el de la Sede Paysandú ya que contiene elementos de análisis comparables con el proceso que se viene desarrollando en el PICASA.

*Etapas: Construcción de la propuesta año 2013*

Rol Unidad: Promoción de la propuesta, implicó la comunicación



© Hugo Pascucci

con docentes interesados en participar en un programa integral interdisciplinario. El antecedente del PIE fue un elemento importante para la convocatoria.

**Acciones:** Se convocaron a serie de reuniones abiertas con el fin de conformar un equipo docente. Una vez acordados los objetivos un subgrupo docente contratado, coordinado por la UE, realizó una investigación territorial de posibles zonas de trabajo, se utilizó un diseño metodológico que implicó el relevamiento de información secundaria y primaria a través de entrevistas exploratorias. Se define la localidad de San Javier, Departamento de Río Negro, como zona de trabajo. Se realiza una devolución a la comunidad del informe acordando temáticas a trabajar en forma conjunta. **Dificultades:** Las reuniones docentes fluctuaron en sus participantes, con grados de compromiso variable y siendo para un número considerable de docentes una actividad “extra” a su ejercicio docente. Esta forma de encarar el trabajo condujo a que se delegará casi la totalidad de las definiciones relevantes al subgrupo contratado.

#### *Etapas: Implementación de la propuesta en 2014*

**Rol de la UE:** Gestionar el proceso de programación, ejecución y evaluación de las acciones acordadas entre el equipo docente y la comunidad. Dinamizadora de las reuniones. Organización de Encuentros de Extensión del PIT (dos veces al año) con el fin de intercambiar entre ambas sedes las distintas experiencias.

**Acciones:** Realizar la gestión para concretar las reuniones con equipo docente y la comunidad. Se realizaban reuniones de coordinación docente, en las mismas se incluía la evaluación y planificación de las actividades de campo, así como la planificación de las reuniones a realizar en la localidad de San Javier. Estas reuniones en San Javier adoptaron la modalidad Instancias Plenarias mensuales, constituyéndose como un espacio colectivo donde participaron representantes de las instituciones locales, vecinos, docentes y estudiantes universitarios con el fin de evaluar y planificar las líneas de trabajo y actividades. Se conformaron comisiones de trabajo integradas por representantes comunitarios y docentes vinculados a temáticas de interés, con el fin de concretar las acciones que surgen del plenario: Comisión Salud, el Espacio Rural, y el Espacio de Coordinación con Primaria.

**Organización general de las Jornadas de Extensión del PIT y coordinar la participación de los actores comunitarios en las mismas.**

**Dificultades:** Mantener la participación continua y constante del equipo docente. La comunidad se fue “institucionalizando” a lo largo del proceso, en el sentido que fueron pocos los vecinos de la localidad que se lograron incorporar activamente. Los participantes más permanentes representaban a alguna institución de la localidad. Se centra en la UE las acciones a desarrollar. El traslado Paysandú- San Javier comenzó a ser una limitante. En este año también se dio el desmantelamiento de parte del equipo docente

de la UE. Si bien las acciones fueron evaluadas positivamente por el colectivo universitario y no universitario, se define realizar un cierre del programa de forma procesual durante el año 2015 en base a la construcción colectiva de un proyecto.

#### *Etapas: Desarrollo y cierre en 2015*

**Rol de la UE:** Si bien en la evaluación del año 2014 surge la propuesta realizar un proyecto de cierre con la comunidad, el rol que cumple la UE fue el mismo del año 2014.

**Acciones:** Continuaron las Instancias Plenarias en la localidad de San Javier. Dado que el interés de la comunidad fue la formación artística-cultural se coordinaron una serie de acciones vinculadas a la temática: Seminario taller Grafiti, Proyecto comunicando patrimonio y Proyecto La crónica y el documento como acto fotográfico.

**Dificultades:** Si bien participaron docente en el marco de los proyectos, el equipo se fue desconfigurando cobrando un rol protagónico la UE. La participación de la comunidad en las instancias plenarias se fue reduciendo. Si bien la participación en las actividades era buena.

El eje de reflexión de la evaluación final en el marco del equipo coordinador fue la participación; dificultades tanto a nivel docente como comunitaria y tipo de participación. Existen varios aspectos que se consideraron importantes en la configuración de la participación a lo largo del proceso:

- Los docentes que lograron integrarse al equipo fueron los que posteriormente continuaron procesos de prácticas integrales en sus Servicios. Esto reafirma la necesidad de comprender e integrar la integralidad desde el quehacer docente. Dado que no existe en la Udelar una valorización de la función ni formas de estimular la docencia integral el involucramiento depende sobre todo de la sensibilidad y la capacidad autocrítica del docente.
- Respecto a la participación comunitaria, el haber trabajado desde instituciones no parece haber sido la vía más exitosa para llegar a los vecinos. No se profundizó en el análisis con la comunidad, pero la burocratización de las instituciones y su representatividad comunitaria es un tema actual de debate en nuestra universidad.
- Como autocrítica del desempeño de la UE podemos afirmar que el liderazgo en el comienzo del proceso logró contribuir a la construcción del programa, pero una vez asumidos los compromisos la UE no logró correrse de este liderazgo, esto condujo a una débil apropiación del programa por el resto del equipo docente.

Hoy día si bien la UE entiende que es desde la experiencia donde se construye la integralidad, y que los programas integrales son el dispositivo, la Sede demanda acciones de gestión y difusión que limitan la capacidad de creación de un nuevo programa, al menos impulsado desde la UE. Por otra parte, creemos que para

su creación debe existir un contundente apoyo político de la Sede. Es por esto que en los ámbitos de cogobierno universitario donde participa la UE se viene debatiendo, y de esta forma impulsando, al menos en el plano discursivo, la importancia de la creación de un programa.

### Reflexiones finales

El artículo ha intentado dar cuenta de un proceso de cambio que tiene como objetivo la transformación de una estructura organizativa académica. Esta transformación tiene como objetivo deconstruir una Universidad sectorial y construir una Universidad Integral. El camino ya ha sido trazado, sin embargo se han identificado algunos obstáculos de tipo organizativos y de diseño institucional producto de las relaciones hegemónicas de saber-poder en la organización.

Las dificultades señaladas en el artículo pueden resumirse en tres grandes áreas. En primer lugar, existen dificultades de estructura académica y organizativa. En segundo lugar, existen dificultades político-institucionales; y en tercer lugar existen dificultades académicas-conceptuales.

Las dificultades de estructura académica y organizativa refieren a la contradicción y a las resistencias existentes entre la tradicional forma de organizar el saber y el poder en la Universidad frente a las propuestas que buscan flexibilizar y recomponer dichas estructuras. La organización curricular de los servicios, de las licenciaturas, presentan una dificultad para insertarse, abrirse a propuestas nuevas, ya que por un lado vienen diseñadas desde hace muchos años, y por otro priorizan básicamente el desarrollo de la enseñanza; en este sentido observamos cómo la estructura condiciona, pauta, organiza el desarrollo de las funciones.

Por otra parte, la adhesión y la apertura a prácticas de extensión dentro de la currícula implica deconstruir la relación docente-estudiante; cuando se aprende haciendo el estudiante observa que los docentes también se equivocan, que también pueden aprender de los otros, que no saben todo sobre determinado tema, etc. De esta forma esta flexibilización se enfrenta y se seguirá enfrentando con una determinada estructura de saber-poder que no está dispuesta a ceder.

En relación a las dificultades político institucionales se han manifestado en la adjudicación de un rol de liderazgo a los dispositivos vinculados a la función de extensión. Partiendo de la base de que la extensión y sus dispositivos cuentan con baja legitimidad dentro de la estructura organizativa de la Universidad, resulta contradictorio que sea justamente desde ese lugar que se promueva el cambio y la transformación de la estructura. En este sentido es un gran desafío para las Unidades de Extensión desarrollar dispositivos integrales con ausencia de lineamientos estratégicos centrales y regionales claros, que se suma a la escasa valoración de la extensión en el desempeño docente. Este

escenario político-institucional, podemos decir, no es el más apto para la promoción y desarrollo de prácticas integrales; y sin duda es un elemento que afecta a las acciones desarrolladas por las unidades de extensión.

En relación a lo anterior se puede evidenciar un constante e incesante trabajo de la UE, para poder lograr conformar un equipo docente de diferentes disciplinas, que dé continuidad y contenido a las propuestas planteadas; que por ejemplo en el caso del PICASA es una condición indispensable. Y en el mismo sentido, el debilitamiento del equipo docente fue uno de los determinantes del cierre del PIT en la Sede Paysandú.

Otro ejemplo a este nivel también es la dificultad en definir políticas a nivel regional, a pesar de que existió desde el año 2015 un traspaso de programas y recursos desde el SCEAM al CENUR LN. La discusión se centró en los recursos que han sido y siguen siendo un factor de disputa en el cogobierno, mientras que desde las unidades se ha hecho énfasis en la necesidad de generar políticas que fundamenten y den elementos para definir y priorizar el uso de los recursos.

Lo expuesto anteriormente impacta directamente lo que se ha considerado un tercer nivel de dificultades y que refiere a las diferentes formas académicas de concebir a la extensión entre los diversos servicios y docentes de la UDELAR. La diversidad de concepciones no sólo radica en el contenido del concepto sino también en sus formas. Esta característica del colectivo universitario, a su vez, dificulta llegar a acuerdos conceptuales y programáticos en cuanto a la integración de las tres funciones universitarias. La propuesta de integralidad (al menos la realizada desde los espacios institucionales vinculados a extensión) promueve no sólo la puesta en práctica de las tres funciones sino que las promueve de una forma diferente.

Las tres funciones universitarias desde una perspectiva integral se ponen en práctica desde una forma distinta. La visión de la integralidad propone una forma distinta de enseñar, de investigar y de hacer extensión. La UDELAR se encuentra aún muy lejos de reconocer la diversidad en las prácticas de sus funciones.

Un aspecto de relevancia para poder deconstruir lo instituido y recrear una universidad integral es tener la capacidad de reconocer las distintas formas de creación de conocimiento. La inexistencia de formación docente y sobre todo de bases epistemológicas, sumado a que la matriz iluminista de la universidad anquilosa la capacidad crítica y creativa, conspiran con todo proceso integral. Tanto la formación epistemológica como la capacidad reflexiva son fundamentales para comprender las bases conceptuales de la integralidad, sobre todo el sentido del diálogo de saberes. Por otra parte el aprender haciendo tanto a nivel docentes, estudiantes y la propia comunidad implica dedicar y respetar tiempos a los cuales no estamos habituados.

Durante el análisis realizado se pudo constatar la contradicción entre la estructura - organizativa institucional, sectorial, disciplinar



“

Un aspecto de relevancia para poder deconstruir lo instituido y recrear una universidad integral es tener la capacidad de reconocer las distintas formas de creación de conocimiento

y las propuestas “contrahegemónicas”, instituyente que persiguen la integralidad. Esta tensión, tal como lo observamos, se encuentra presente en el desarrollo de los programas y actividades desarrollados por las unidades de extensión. Las contradicciones, tensiones, son dadas por los avances de propuestas instituyentes; de actividades desarrolladas y en curso, significativas para docentes, estudiantes y comunidad. En este sentido, podemos concluir, que las unidades de extensión como dispositivos para la integralidad, y sus propuestas juegan un rol importante para el desarrollo de prácticas integrales, en un escenario complejo, desfavorable, pero en disputa.

## Referencias bibliográficas

- [illegible]