



Foto: Charis Tsevis

María Eugenia Viñar

Licenciada en Psicología por la Universidad de la República. Uruguay. Asistente en la Unidad de Apoyo a la Docencia Integral del Programa ApEx-Cerro.

Ayudante en el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio.

eugenia.vinar@apex.edu.uy

Valeria Cavalli

Licenciada en Psicología por Universidad de la República. Uruguay. Ayudante en Facultad de Psicología y en Equipos Barriales Operativos del Programa ApEx-Cerro.

valeria.cavalli@apex.edu.uy

Citación recomendada

VIÑAR, Ma. Eugenia; CAVALLI, Valeria (2015). «Acercarse para mirar, hacer para aprender. Desafíos de la formación integral en espacios curriculares de ingreso». En: InterCambios, n.º 2, diciembre.

Acercarse para mirar, hacer para aprender. Desafíos de la formación integral en espacios curriculares de ingreso.

Approaching in order to look, doing in order to learn. Challenges for comprehensive education in entering curricular areas.

Resumen

Este trabajo procura aportar a producir conocimiento sobre los Espacios de Formación Integral (efi) como dispositivos pedagógicos planteados para favorecer una formación que implique articulación de funciones, abordaje interdisciplinario y diálogo de saberes, componentes que los caracterizan. En ese sentido, se intenta contribuir a reflexionar sobre los aprendizajes que estos dispositivos pueden favorecer, especialmente cuando se plantean como espacios curriculares al inicio de la formación universitaria en general, y en Psicología en particular.

Se recupera la experiencia realizada en 2014 como efi de sensibilización del Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología 2013: «Una mirada a las prácticas integrales. La experiencia del Programa ApEx» (aprobada en el llamado interno a efi de Facultad de Psicología 2014).

En primer lugar, realizamos una introducción en la que se fundamenta y contextualiza el presente artículo y se conceptualizan brevemente las nociones de integralidad y efi, que lo atraviesan. Además se presenta la experiencia del efi de sensibilización que se pretende revisar críticamente. En segundo lugar, nos abocamos a reflexionar sobre ideas que surgieron durante la ejecución y la evaluación final del efi, haciendo hincapié en ciertos elementos que estos espacios promueven al generar experiencias significativas que hacen a aprendizajes y aportan sostén al proceso de afiliación de estudiantes de ingreso. También planteamos algunas tensiones que se hicieron presentes. Por último, reflexionamos sobre lo que hemos denominado «la exigencia creativa del dispositivo»: desafíos de los efi y de las prácticas integrales en general. Pensamos sintéticamente elementos como la metodología de trabajo y el rol docente

Palabras claves:

formación integral, sensibilización, experiencia.

Abstract

This study seeks to contribute to producing knowledge on 'Comprehensive Education Areas' (EFI) as teaching devices set to encourage an education involving the articulation of university's functions, interdisciplinarity and dialogue with non academic knowledge, components that characterize them. In that sense, we try to contribute to reflect on the kinds of learning stimulated by these devices, both for entering university education in general and for psychology learning in particular.

We go back to the EFI experience in 2014 of Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología 2013: «Una mirada a las prácticas integrales. La experiencia del Programa ApEx».

First, we make an introduction to contextualize this article and briefly conceptualize the notions of comprehensive education and EFI, also presenting the experience of the EFI we intend to review critically. Second, we reflect on ideas that emerged during implementation and final evaluation of the EFI, emphasizing certain elements that these spaces promote as they create meaningful experiences in the learning processes and provide support to the process of affiliation of freshmen. We also present some tensions that arouse. Finally, we reflect on what we have called "creative demand of the device", challenges for the EFI and comprehensive practices in general. In this case we reflect synthetically on elements such as working methods and the role of faculty.

Keywords:

comprehensive education, approach, experience.

Introducción

Al reflexionar acerca de las problemáticas de la educación universitaria, se presenta muchas veces el problema de una formación desconectada de las problemáticas sociales y de otras disciplinas y saberes. Sin embargo, en diversos espacios de la Universidad de la República (Udelar) se han desarrollado vastas experiencias referidas a la formación y la docencia universitaria a partir de prácticas concretas que contemplan estos elementos; en ese sentido, puede identificarse al Programa ApEx-Cerro (Aprendizaje-Extensión) y sus antecedentes como pioneros en ese sentido. El ApEx en particular trabaja desde 1993 en la zona del Cerro y sus alrededores (CCZ 17, Municipio A), relacionándose y cooperando con otros servicios o entidades oficiales (ministerios, servicios de salud, entre otros).

Estas experiencias, que hacen a una modalidad de enseñanza y aprendizaje particular, han sido fruto del trabajo de varios programas y servicios universitarios, entre los que se encuentra la Facultad de Psicología de la Udelar. Esta facultad sigue sosteniendo esta modalidad con la implementación del nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología (PELP 2013). Más allá de este innegable acumulado, que no se cristaliza solo en el plan de estudios mencionado, consideramos que la reflexión crítica que apunte a la producción de conocimiento en torno a las acciones hacia la formación integral es un elemento a atender, a

seguir desarrollando y consolidando. Apostando a dicha producción, nos proponemos reflexionar en torno a los desafíos que implica una de las estrategias para el desarrollo de la integralidad: los Espacios de Formación Integral (EFI). Particularmente buscaremos revisar críticamente la experiencia realizada en 2014 como EFI de sensibilización del PELP 2013: «Una mirada a las prácticas integrales. La experiencia del Programa ApEx». ¹ Este artículo se realiza en base al trabajo libre presentado en el II Encuentro Internacional del Psicología y Educación, en mayo de 2015, titulado: *Aportes desde una mirada. Desafíos de los EFI, en busca de una formación universitaria dialógica y comprometida socialmente.*

Dado que atraviesa la presente comunicación, resulta indispensable hacer referencia a la noción de integralidad.

Historizando la integralidad

Las prácticas integrales se conceptualizan desde la segunda reforma universitaria, a partir del trabajo sostenido de un colectivo docente disperso que fue modificando su forma de pensar partiendo de las prácticas educativas en las que estaba involucrado. Dichas experiencias tienen en común un determinado marco teórico-epistemológico en el que se conciben la realidad y la cotidianidad de forma compleja, y se desarrollan determinadas formas de abordarlas que buscarían contemplar una referencialidad —multirreferencialidad en el sentido de Ardoino (2005)— capaz de afron-

tarlas. Comparten una postura ético-política referida a la necesidad de transformar la sociedad, democratizar el conocimiento, no solo poniéndolo al servicio del pueblo y de sus problemas más acuciantes, sino de producirlo en diálogo permanente, sobre todo con ciertos sectores más desfavorecidos, guiando a su vez las prácticas de enseñanza.

Los antecedentes de esta preocupación por una formación universitaria al servicio de la sociedad y la promoción de estas prácticas articuladas se remontan varias décadas atrás, a impulsos previos a la dictadura llevados a cabo por la Facultad de Medicina y un grupo universitario multidisciplinar que lograron consolidarse con la fundación del Programa ApEx-Cerro en 1993, programa en el que se realizó el EFI del cual surge el presente artículo.

En un Seminario de Extensión Universitaria, el 26 de mayo de 1972, el Dr. Pablo Carlevaro exponía sobre las bases de la propuesta de acción que se estaba forjando: «se trata de incorporar, injertar e integrar la extensión universitaria como una parte si fuera posible indiferenciable en el proceso educativo del estudiante de medicina y de las demás profesiones de la salud. Es decir, incorporar la extensión a la actividad o el quehacer curricular normal de estudiantes y docentes». (Programa ApEx-Cerro, s/f)

En el movimiento estudiantil, ade-

más de aportes que se han hecho a las prácticas extensionistas a lo largo de la historia, se explicita la idea de integralidad en la noción de extensión planteada en el documento de 1999:

... proceso de aprendizaje integral [cuyo] papel principal es la formación de individuos críticos. Este proceso educativo, debe ser generador de alternativas apropiadas, debe facilitar la construcción de soluciones propias a los problemas de la comunidad, en la interacción de los universitarios con ella. (FEUU, 1999)

Luego, a partir de 2007, se crean una serie de grupos de trabajo que aportan a la concepción de programas integrales y del Programa Integral Metropolitano.

Es así que, a partir del trabajo acumulado, en el 2009 se establecen las prácticas integrales «entendidas como aquellas que articulan al mismo tiempo aproximaciones interdisciplinarias y actividades de enseñanza, aprendizaje, investigación y extensión y actividades en el medio» (Udelar, 2009). Asimismo se plantean como una forma de curricularización de dichas prácticas los EFI, dispositivos pedagógicos que, aunque con una implementación relativamente reciente, van mostrando la concreción de una forma particular de enseñar-aprender que presenta exigencias y desafíos a pensar.

Los EFI cuentan con dos modalidades: de sensibilización y de profundización. La modalidad de sensibilización implica un primer acercamiento a las prácticas integrales, así como a los soportes teóricos de estas. En general se trata de que los equipos estudiantiles comprendan y acompañen el trabajo que otros equipos realizan en dispositivos que integran funciones universitarias y apuestan al diálogo de saberes tanto disciplinares como «populares». Los EFI de profundización suponen la puesta en marcha de una práctica integral por los/as estudiantes, con el desarrollo de tareas de investigación y/o extensión que guíen un trabajo reflexivo en lo metodoló-

gico-conceptual, es decir que se articulen en dispositivos de enseñanza (se pretende comprender al menos dos de las funciones universitarias de manera articulada), obviamente con acompañamiento docente. Implican integración en equipos interdisciplinarios y con una propuesta en diálogo con actores no universitarios. Estos EFI son concebidos para el tránsito de estudiantes más avanzados en su formación, ya que conllevan un mayor nivel de complejidad.

Integralidad: componentes y dimensiones

La noción de integralidad se confunde muchas veces con la integración (o articulación) de funciones universitarias, que es solo uno de sus componentes. Esta es concebida con otros dos componentes, a nuestro entender, igualmente importantes: la interdisciplina y el diálogo de saberes. La confusión aludida podría llevarnos a pensar que el primer componente es el que reviste menor conflicto o mayor nivel de acuerdo en la Udelar. Con relación al segundo componente, vale aclarar que la idea de interdisciplina es radicalmente diferente de la de multidisciplinaria; se propone el diálogo entre personas que, a partir de diferentes formaciones disciplinares, buscan la construcción de perspectivas y formas de comprender y abordar problemas más allá de los límites disciplinares, reconociendo que las realidades son indisciplinadas.

El diálogo de saberes, ligado a lo que se ha llamado *bidireccionalidad* y *horizontalidad*, es uno de los aspectos que llevan a complejizar la idea de extensión ligada al servicio (asistencia). ¿Cuál es el rol de «paciente»? ¿Cómo se vinculan los saberes universitarios con los otros saberes existentes? ¿Qué protagonismo tienen los/as actores/actrices extrauniversitarios en la generación de un nuevo conocimiento o de procesos de transformación de sus propias realidades?

Estos componentes están en estrecho vínculo con lo que hemos llamado *di-*

mensiones de la integralidad. La dimensión epistemológica «tiene que ver con los criterios de validez del conocimiento y con el tipo de relación que se establece entre este conocimiento y las personas que participan de su producción» (Barrero y otros, 2015: s/p); se genera una ruptura de la relación investigador-problema de investigación (sujeto-objeto), que se liga directamente a la idea de diálogo de saberes. Este atraviesa también las dimensiones ético-política y pedagógica. La primera requiere de un compromiso transformador y a su vez respetuoso de aquellas personas con quienes trabajamos, e implica posicionarnos a partir del análisis de los intereses en juego y de comprender a cuáles beneficiará nuestro trabajo. En ese sentido:

Nuestro abordaje no es ingenuo, ni neutral. Nuestra intervención siempre implicará una transformación en los sujetos o problemáticas que abordemos, y debemos plantearnos desde el inicio el carácter que queremos que tenga esa intervención —y al mismo tiempo las derivaciones que aspiramos evitar—. [...] La dimensión pedagógica de la integralidad implica una transformación de las relaciones implícitas en el acto educativo, a partir de la introducción de otros sujetos en dichas relaciones. [...] Asumir el desarrollo de la integralidad en todos sus términos, conlleva la transformación del modelo pedagógico y las relaciones que se establecen con el conocimiento. (Barrero y otros, 2015: s/p)

Las autoras hemos considerado en líneas generales a la integralidad como una forma de entender y abordar la realidad que aportaría no solo a favorecer la intervención y la producción de conocimiento con respecto al campo de trabajo concreto, sino también —con los EFI como dispositivos pedagógicos— a la formación de universitarios para aportar críticamente a este entendimiento y abordaje.

¹ Propuesta aprobada y financiada en el llamado interno a EFI de Facultad de Psicología 2014, realizada por las autoras, con la colaboración de la Prof.^a Adj. Sandra Carbajal.

Volviendo la mirada a la experiencia

Es a partir de este convencimiento que en 2014 se presenta al llamado interno a EFI de Facultad de Psicología la propuesta de EFI de sensibilización «Una mirada a las prácticas integrales». La experiencia del Programa ApEx». Una vez aprobado y financiado, el EFI se ejecuta en el semestre par acreditando las unidades curriculares (UC) Módulo Referencial II «Formación Integral» y Espacio Práctico, del segundo semestre de la licenciatura. Contemplando los objetivos y contenidos de ambas UC, se apuntó a la sensibilización y acercamiento de los estudiantes a un programa plataforma y, en él, a prácticas docentes de carácter integral. Se buscaba que los/as estudiantes se introdujeran en aspectos teórico-conceptuales de las prácticas integrales en sus componentes y dimensiones, partiendo de una orientación y propuesta de reflexión sobre la tarea basada en la concepción de integralidad ya reseñada y sus tensiones. Se pretendió una tarea principalmente de indagación del trabajo de algunos equipos docentes del ApEx que habían acordado participar en la propuesta: Subprograma Adolescentes, dos equipos del Subprograma Infancia (Animación Sociocultural y Recreación, Taller de Libre Expresión), Equipos Barriales Operativos, Subprograma de Atención Integral a la Familia. Se trata de equipos muy diferentes entre sí en su conformación y en su funcionamiento, tanto interno como «hacia afuera», no solo por las metodologías con las que trabajan sino también por las tareas que llevan adelante y el nivel de conocimiento, apropiación y crítica de la noción de integralidad.

Se esperaba que el acercamiento al trabajo de los equipos *apexianos* resultara un aporte en la formación de los/as estudiantes en varios sentidos: el aprendizaje práctico de herramientas introductorias a la investigación, el acercamiento a prácticas profesionales de carácter integral y el análisis crítico de las prácticas comunitarias.

Asimismo, la propuesta implicaba una apuesta a comprender críticamente la idea de integralidad en su vinculación con diferentes concepciones de extensión que modulan las prácticas y con las concepciones de asistencia. Así, se buscó aportar a su formación integral ya desde el inicio de su formación universitaria, incorporando una perspectiva de construcción de itinerarios integrales.

A su vez, se esperaba aportar a la sistematización de prácticas llevadas a cabo por equipos docentes del programa (algunos de los que se definen como docentes-asistenciales). Se incluyó en el plan de trabajo el acuerdo entre equipos estudiantiles y equipos docentes en torno a instancias tanto de observación participante (y entrevistas en algún caso) como de devolución de lo observado y analizado por los/as estudiantes en el proceso.

Aportes desde esta mirada

Queremos ahora realizar una valoración de la experiencia con relación a una forma diferente de aprender y al compromiso de los/as estudiantes, así como a los aportes al Programa ApEx. Dicha valoración surge de la evaluación realizada conjuntamente con los/as estudiantes que participaron en el EFI. Se integran, a su vez, los intercambios vividos en la Jornada de Evaluación de los EFI de Facultad de Psicología en diciembre de 2014 y en mayo de 2015, en la presentación del trabajo libre elaborado sobre la experiencia para el II Encuentro Internacional de Psicología y Educación.

La propuesta fue muy motivante y valorada tanto por los/as estudiantes como por los equipos docentes involucrados (por las responsables de la propuesta, autoras del presente artículo, como también por los equipos docentes de ApEx en los que los/as estudiantes realizaron sus indagaciones). En lo que refiere a los/as estudiantes, se vio un gran compromiso en las acciones sostenidas en torno a las tareas planteadas. Creemos que esto se vincula estrechamente con lo

importante que es para ellos/as, según sus propias palabras, acercarse tempranamente a espacios de trabajo por fuera de la facultad, con otros actores universitarios y no universitarios.

Se podría pensar que este compromiso e interés por estos tránsitos aportan al sostén en el difícil proceso de afiliación institucional e intelectual (Casco, s/f) que los/as estudiantes transitan para comprender las lógicas y los requerimientos y sentirse pertenecientes a la universidad. La deserción en esta experiencia fue casi nula, lo que sorprende si se compara con otros modos de cursada (por los que hemos tenido posibilidad de transitar en nuestro rol docente) de la UC Formación Integral y de otras UC de ingreso, incluso en el marco de grupos relativamente pequeños. Por otro lado, a partir de intercambios con docentes de universidades de la región, pudimos apreciar que este interés por el trabajo «de campo» o «en territorio» no aparece necesariamente en estudiantes de todas las disciplinas ni en todas las universidades. Quizás esta idea debería llevarnos a considerar la singularidad de los procesos de aprendizaje y de afiliación, y la indispensable flexibilidad que a nivel docente exigen este tipo de propuestas, flexibilidad que consideraremos en mayor profundidad en otro apartado.

Por otro lado, a partir de la evaluación realizada por los/as estudiantes podemos decir que su actitud comprometida tuvo que ver, a su vez, con la autonomía (Casco, s/f) y el aprendizaje crítico reflexivo y colaborativo que nos propusimos impulsar. Dichos elementos suelen ser indispensables en la dimensión pedagógica (Udelar, 2010: 15-16; Barrero y otros, 2015: s/p) de las prácticas integrales.

Esto se buscó utilizando un formato híbrido entre seminario y taller. En algunos momentos puntuales se trabajó el marco teórico-conceptual de forma expositiva, pero la mayor parte del tiempo se hizo a partir de la exposición o propuesta de dinámicas por los/as estudiantes y sobre todo trabajando en formato taller, intercambiando ideas a partir de las observa-

ciones de campo que los equipos iban presentando. Uno de los primeros aspectos trabajados fueron las funciones universitarias, luego la posición del/a investigador/a (y la técnica de la observación participante), la implicación y la ética en el trabajo de campo. También se abordó la entrada al campo con técnicas corporales provenientes del teatro (Boal, 2001), que nos parecieron potentes como disparadores para integrar el sentir-pensar-hacer (Fals Borda, s/f) en la preparación de dicha primera experiencia.

El objetivo de que conocieran la posibilidad de formación integral se cumplió con creces; se comprendieron críticamente la idea de la integración de funciones universitarias, la de ecología de saberes (De Sousa Santos, 2010) y algunas tensiones muy vigentes entre las concepciones de extensión y asistencia, a partir del acercamiento a la cotidianidad del trabajo que hace años vienen desarrollando algunos equipos docentes junto con estudiantes y sujetos no universitarios. Por otra parte, muchos de los equipos de ApEx han planteado, tanto en la instancia de devolución como durante el proceso, que la mirada de los/as estudiantes (en presencia y con los informes entregados a los equipos), aunque desafiante, fue un aporte a la comprensión de algunas aristas de sus propias prácticas. A nosotras, como docentes relativamente noveles en el programa, nos permitió acercarnos a su comprensión, lo que es un aporte en principio para el trabajo de la Unidad de Apoyo a la Docencia Integral, pero en definitiva para toda la institución, que se encuentra transitando un proceso de transformación.

Desafiando el reloj

Por otro lado queremos abocarnos a pensar los tiempos diferenciales como uno de los problemas que nos desafían en este tipo de dispositivos. Ya no se trata solo de la diferencia entre los tiempos curriculares/institucionales y los de «la comunidad», como siempre se ha planteado, sino

que se juega además el problema de la diferencia entre los tiempos institucionales y los tiempos de los aprendizajes y de la producción colectiva. Hablamos desde la vivencia, desde la necesidad de un tiempo para los encuentros en el sentido spinoziano, en el que es posible que el encuentro potencie o no a las partes, en tanto se trata de juegos de afectación entre ellas. Para esto es necesario tomarse el tiempo para trabajar las afectaciones negativas, apostando a «otro» encuentro, para transformarlas en potencia (Deleuze, 1981). Por ejemplo, fue necesario por momentos acotar tiempos de intercambio. En ese sentido, nos fue imposible pensar en relación con el funcionamiento global del programa, algo que no solo a nosotras nos parecía importante, ya que los/as estudiantes lo evaluaron como un debe. En cuanto a las instancias de campo, en la mayoría de los casos fueron suficientes, pero hubiese sido potente hacerlas durante un lapso mayor.

Cuando hablamos de los tiempos de la producción, nos referimos a ese gran trabajo de asimilación y —aun— de acomodación (Doménech, 1999); a un proceso que, aunque corto, debe transcurrir entre una experiencia y una enunciación sobre lo reflexionado acerca de lo acontecido, más allá de que la lectura y la reflexión sean constantes en el tránsito. Tanto las devoluciones a los equipos como los informes finales debieron ser entregados luego de (siendo optimistas) un proceso comprimido. Los tiempos institucionales exigen a los/as docentes y los/as estudiantes plazos que a veces no contemplan el compromiso de incluir la evaluación de un producto final además de la del tránsito. La producción colectiva, que es mucho más rica, implica que ese proceso sea aún más complejo. Es decir que, a su vez, la dimensión del tiempo se complejiza con el trabajo en equipos, que se propone como fundamental. En este caso, además, hablamos de equipos inmersos en otros equipos, cuya tarea se busca comprender. Consideramos que de todas formas

hubo un proceso de aprendizaje y de producción colectiva que cumplió con los objetivos de un espacio de sensibilización, planteados como objetivos de formación, lo que se ha visto a nivel de la evaluación procesual y de las intervenciones orales más que en las producciones escritas. Aquí se presenta el desafío en torno a la evaluación en este tipo de dispositivos pedagógicos y más aún al ingreso de la formación universitaria, cuando recién comienza el proceso de afiliación intelectual (Casco, s/f).

Quizás esta propuesta fue muy ambiciosa y debería haberse propuesto para el doble de tiempo. Creemos que con los objetivos que tienen los EFI en general debería existir siempre la posibilidad de que sean anuales, incluso los de sensibilización, como también la posibilidad de buscar otras estrategias, para intentar saldar las tensiones entre estos tiempos diferenciales de la institución y de los aprendizajes.

La exigencia creativa del dispositivo

Por último pero no menor, las docentes encontramos en la experiencia realizada una propuesta desafiante y exigente en diferentes dimensiones. Por un lado, la metodología y técnicas aplicadas requirieron de formatos creativos y diversos que se proponían motivar a los/as estudiantes sin perder de vista los contenidos teóricos, apuntando siempre a un diálogo que favoreciera la praxis (Fals Borda, s/f) como forma de comprender y producir en torno a lo planteado. Asimismo esta metodología debía contemplar no solo aquello que los/as estudiantes trajeran de las observaciones y entrevistas realizadas, sino también la experiencia vivida, apuntando a un diálogo de saberes además dentro del aula (sin perjuicio de que dicho componente de integralidad refiere al diálogo entre actores universitarios y no universitarios).

Por otro lado, la tarea docente era fundamentalmente de orientación, por lo cual, más aún tratándose de estudian-

tes del ciclo introductorio, en ocasiones se ponían en tensión la autonomía (Casco, s/f) que requería el dispositivo (que consideramos indispensable en la formación universitaria) y la responsabilidad docente para orientarlos/as sin que se sintiesen o estuvieran solos/as y expuestos/as en el componente práctico. Este fue uno de los aspectos más desafiantes para nosotras.

Así, la metodología implica un pienso constante.

El hecho de ser docentes de ApEx, en algún caso incluso pertenecientes a uno de los equipos que estaban siendo indagados, nos llevó a trabajar también nuestra implicación. Fue interesante que los/as propios/as estudiantes nos interpelaran en ese sentido y que pudiéramos pensarla juntos/as, como un aspecto que a su vez es importante en todo trabajo con otros

sujetos y especialmente en psicología. Creemos, allende esta particularidad de la experiencia, que la propuesta de los EFI implica justamente una interpelación constante al rol docente, pues la relación docente-saber-estudiante se ve complejizada cuando nos vinculamos con los/as estudiantes considerándolos/as sujetos que ostentan saberes y cuando otros/as actores/actrices y otros espacios fuera del aula tradicional se ponen en juego (Tommasino y Rodríguez, 2010). En ese sentido, la implicación y especialmente el vínculo del/la docente con la idea de sujeto-supuesto-saber deben ser objeto de constante reflexión (al menos por parte de los/as propios/as docentes).

Por todo lo planteado, valoramos la experiencia como significativa, en el sentido planteado por Larrosa:

De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma. De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación. (Larrosa, 2009: 16-17)

En esta experiencia vimos una reconfiguración de la tarea docente en pro de favorecer los aprendizajes críticos, a partir de las experiencias singulares de todos/as los/as involucrados/as, incluso nosotras.

Esperamos que estas reflexiones, abiertas al diálogo, aporten para seguir construyendo respuestas posibles en la búsqueda de una formación universitaria integral.

Referencias bibliográficas

- ARDOINO, J. (2005). *Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Colección Formación de Formadores (1.ª). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- BARRERO, G.; CARDOZO, D.; GONZÁLEZ, M. N. Y OTROS (2015). *Cuadernos de Extensión* n.º 4. Proyectos de Extensión Universitaria. Montevideo: Extensión Libros (en imprenta).
- BOAL, A. (2001). *Teatro del Oprimido: Juegos para actores y no actores*. (2.ª ed.) Barcelona: Alba. Disponible en http://www.abacoenred.com/IMG/pdf/boal_augusto_-_juegos_para_actores_y_no_actores.pdf.
- CASCO, M. (s/f). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. Disponible en http://eva.universidad.edu.uy/pluginfile.php/289275/mod_resource/content/1/Casco.pdf.
- DELEUZE, G. (1981). *Spinoza: filosofía práctica*. Barcelona: Tusquets.
- FALS BORDA, O. (s/f). La praxis: ciencia y compromiso. En HERRERA FARFÁN, N. y LÓPEZ GUZMÁN, L. (comps.) (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social: Orlando Fals Borda: Antología*. (2.ª ed.) (147-203). Montevideo: Extensión Libros, El Colectivo y Lanzas y Letras.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- DOMÉNECH, F. (1999). *El proceso de enseñanza/aprendizaje universitario: aspectos teóricos y prácticos*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- LARROSA, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En SKLIAR, C. y LARROSA, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación* (13-44). Rosario: Homo Sapiens.
- TOMMASINO, H. y RODRÍGUEZ, N. (2010). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República (s/f). *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión 1. (19-40). Montevideo: Extensión Libros.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (2009). *Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y actividades en el medio*. Montevideo: Udelar.
- (2010). *Hacia la reforma universitaria #10. La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral*. Montevideo: Udelar.



Foto: Lali Masiera