

La *integralidad* como propuesta teórico-metodológica: Reflexiones a partir de la experiencia de la Universidad de la República.

Valeria Grabino & Carlos Santos

Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio- UdelaR.
Contacto: valeria.grabino@extension.edu.uy

Introducción

Las referencias a la “integralidad” en la documentación universitaria, se verifican ya desde principios de la década de los '70. Con la idea de 'Programas Integrales', formalmente institucionalizada en el Plan Estratégico de la Universidad (PLEDUR) para el período 2006-2010 (CSEAM, 2009) se avanza en una definición institucional de integralidad. Actualmente, la articulación de funciones y la incorporación de la extensión al conjunto de la oferta educativa, está presente entre los lineamientos definitorios de la propuesta de “Segunda Reforma Universitaria”.

Podemos incluir el proceso de institucionalización de la integralidad como uno de los componentes del proceso de “lucha por la definición de universidad” que plantea De Sousa Santos, como una de las particularidades de la crisis del modelo tradicional de universidad, que se abre como campo de oportunidades de transformación en el siglo XXI.

En ese contexto, donde De Sousa Santos propone “enfrentar lo nuevo con lo nuevo”, esta idea de integralidad cobra una nueva dimensión que está puesta en el centro mismo de su idea de transformación, ya que “las reformas deben partir del supuesto de que en el siglo XXI sólo habrá universidad cuando haya formación de grado y de posgrado, investigación y extensión. Sin cualquiera de éstas, habrá enseñanza superior pero no universidad” (Santos, 2010: 43).

Tomando como punto de partida esta “lucha por la definición de universidad”, nos proponemos reflexionar en torno a la integralidad como propuesta y sus implicancias teórico-metodológicos, dejando planteadas algunas proyecciones para su desarrollo en la UdelaR. Así, resulta productiva la propuesta de Bordoli (2010) de pensar la *potencialidad educativa de la labor de extensión* -potencialidad que extendemos a la integralidad- de modo bidireccional: hacia la sociedad y hacia el interior de la Universidad, tanto en relación a los estudiantes, como en relación a los docentes.

Viejo(s) y nuevo(s) estatus: la extensión y la integralidad en el marco de la Segunda Reforma Universitaria.

Es preciso preguntarnos por el estatus de la extensión y la integralidad en la actualidad, tratando de identificar cuáles son los aspectos novedosos del debate universitario en el proceso de la Segunda Reforma Universitaria¹.

Arocena (2011: 9) afirma que “el Movimiento de la Reforma Universitaria Latinoamericana desencadenado desde Córdoba en 1918, forjó un ideal propio de nuestro continente, el de una Universidad Democráticamente cogobernada, de alto nivel académico y socialmente comprometida”. Para Bralich (2007) de esta forma, la extensión ha sido considerada por el movimiento universitario como uno de los pilares básicos de la acción en el medio social, concepción a la que nuestra Universidad no ha sido ajena, estando siempre presente la preocupación por trascender la acción profesionalista. Sin embargo, apunta Bralich “a comienzos de los '70 se sentía en el ámbito universitario la necesidad de establecer una política extensionista a nivel central que de alguna manera llevase a todos los servicios a orientar en ese sentido sus planes de docencia e investigación” (Bralich, 2007: 85). Así, las referencias a la “integralidad” en la documentación universitaria, se verifican ya desde principios de la década de los '70 (CSEAM 2007; CSEAM 2009). Con la idea de 'Programas Integrales', formalmente institucionalizada en el Plan Estratégico de la Universidad (PLEDUR) para el período 2006-2010 (CSEAM, 2009) se avanza en una definición institucional de integralidad.

Volvamos a la pregunta por lo novedoso del proceso actual. Tommasino y Rodríguez responden que uno de los aspectos novedosos lo es la creciente generalización de las prácticas integrales en la Universidad. Por otro lado, se ha pasado de “considerar a la extensión como un aspecto importante en el proceso de Reforma Universitaria, a considerarla como el punto de partida² para el desarrollo de prácticas integrales, y en consecuencia pensarla como una de las herramientas de transformación de la Universidad” (Tommasino y Rodríguez, 2011: 21). De este modo, la integralidad de

1 Para un exhaustivo análisis de los antecedentes y desarrollo de la extensión en la Universidad de la República desde sus inicios hasta 1996, véase Bralich, (2007) quien establece cuatro etapas de la extensión universitaria en ese período.

2 A nuestro entender, debemos pensar la extensión como un punto de partida más, como lo puede ser la enseñanza, la investigación o la investigación interdisciplinaria.

funciones y la incorporación de la extensión al conjunto de la oferta educativa, está presente entre los lineamientos definitorios de la propuesta de “Segunda Reforma Universitaria”.

El proceso que se ha denominado *curricularización de la extensión*, es también un aspecto novedoso en tanto da a la extensión un nuevo estatus a partir de la articulación entre los procesos de aprendizaje y enseñanza, investigación y extensión. Recordemos que el Documento aprobado por el CDC en el 2009 se refiere a la “renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión”, lo que coloca a la “*tercera función*” (Arocena, 2011), por lo menos en términos discursivos, en pie de igualdad con el resto de las funciones, al tiempo que le otorga en el marco de la formación integral, un papel transformador: “la extensión y la investigación deberían ser parte de la metodología de enseñanza universitaria, lo que haría que el proceso formativo fuese integral, con un contacto directo con la realidad social, por lo tanto humanizadora” (CDC 2009, en Rectorado 2010).

Algunas de las señales que la Universidad ha dado en torno a este nuevo estatus de la extensión lo son: la creación de Unidades de Extensión en todos los servicios y la consolidación de las Unidades de Extensión que ya existían en algunos servicios mediante asignación de fondos centrales; el desarrollo de una Red de Extensión y el desarrollo de distintos Programas Plataforma potenciados desde la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio en algunos casos, en conjunto con las Comisiones Sectoriales de Investigación y Enseñanza, como es el caso del Programa Integral Metropolitano (PIM). (CSEAM, 2010).

Desde octubre de 2009 la extensión es entendida por el CDC como “la búsqueda de una colaboración entre actores universitarios y otros actores, en un pie de igualdad, dialogando y combinando sus respectivos saberes al servicio de objetivos socialmente valiosos, con prioridad a los problemas de los sectores más postergados.” (CDC 2009 en Rectorado 2010). Contar con una *meta-lenguaje común* es en primera instancia un avance significativo, tanto para generar diálogos entre los diversos actores universitarios y no universitarios, como para generar nuevos acuerdos, por ejemplo en relación al necesario monitoreo y evaluación de las

actividades de extensión y en el medio³. Sin embargo, cabe aquí realizar una primera advertencia.

El Documento “Lineamientos generales para el avance de la curricularización de la extensión y generalización de las prácticas integrales en la Universidad de la República” (CSEAM, 2011) enfatiza como alerta “que la extensión no se cristalice en los EFI, sino que mantengan su dinamismo producto del vínculo dialógico con los actores sociales”. Nos gustaría ampliar esa alerta acerca de evitar cualquier tipo de cristalización en torno a la definición de extensión.

Una perspectiva posible es analizar la definición de la extensión aprobada por el CDC en 2009 desde una perspectiva contextual para entenderla como una herramienta estratégica en tanto ha posibilitado legitimar prácticas que se encuentran por lo general del lado de lo “no-académico”; “no-formal”; “no-prestigioso”. Al mismo tiempo supone entender esa definición como un *horizonte ético*, para el trabajo y reconocer que las prácticas de extensión –y también las integrales- dialogan con aquella definición, pero de ningún modo la completan. De lo contrario, corremos el riesgo de no valorar los procesos, lentos y alejados casi siempre del “ideal de extensión”.

Fundamentos y formatos de la integralidad: “nuevos arreglos”.

De acuerdo a la revisión bibliográfica, podemos afirmar que existe cierto acuerdo en que la integralidad supone:

- i. integración y articulación de funciones,
- ii. interdisciplina,
- iii. diálogo de saberes entre actores sociales y universitarios,
- iv. construcción intersectorial e interinstitucional de propuestas que resuelvan problemáticas concretas.

La articulación de funciones, evita así las formas asistencialistas, voluntaristas y reproductivistas en las que puede deslizarse la intervención universitaria (Bordoli, 2010). En el caso de la concepción de los Espacios de Formación Integral permiten

³ El Documento “Situación de la Inserción Curricular de la Extensión en la Universidad de la República 2007-2008” (CSEAM, 2010) permite visualizar un escenario cualitativamente diferente previo al 2009, en relación a la conceptualización de las actividades de extensión en los servicios universitarios.

superar y ampliar la idea del aula como el espacio exclusivo para pensar la formación de los estudiantes (Romano, 2011: 87).

En otro sentido, resulta productivo entender la integralidad como algo “que se hace y se recrea en la práctica” (Tommasino y Rodríguez, 2011).

En el marco del Grupo de Trabajo *Integralidad en la Universidad de la República. Avances y desafíos en la naturalización de la extensión y la renovación de la enseñanza*⁴ tuvimos oportunidad de discutir en torno a diversas experiencias con diferentes actores de servicios universitarios: docentes de unidades de extensión, docentes y estudiantes integrantes de proyectos. De la revisión de los trabajos presentados en esta instancia (y sin intención de representatividad), nos parece sugerente dejar planteada la noción de *proyectos con “intencionalidad integral”*.

Entendiendo la integralidad como proceso, se trata de experiencias no curricularizadas, cuyo diseño y prácticas tienden a la integralidad (aún cuando se encuentren en proceso de maduración), ofreciendo *oportunidades* para los diferentes actores involucrados: para iniciar un proceso de trabajo comunitario; para revitalizar el conocimiento científico; de contribuir desde lo disciplinar a los fines de la Universidad; de desarrollar nuevos dispositivos pedagógicos; de identificar problemáticas; o para el desarrollo de una nueva forma de hacer ciencia (Vienni, ed alter, 2011).

Este conjunto de experiencias dialogan con la concepción de la integralidad planteada en Sutz como un “espacio de preguntas recíprocas, desde el cual se formulan los problemas a los que la actividad universitaria procura dar respuestas” (Sutz, 2011: 43-44). La autora se interroga así, por los sujetos involucrados, los posibles diálogos y (des)encuentros: ¿quién formula?, ¿quien escucha?, ¿a quiénes interesan dichas preguntas? Un aspecto interesante que aparece es el trabajo en terreno con los actores no universitarios como una oportunidad donde las diferentes funciones se encuentran interpeladas. Queda planteada aquí una de las nueve líneas que en el año 2007 la UDELAR definió como prioritarias del trabajo a largo

4 GT 35 de las *IV Jornadas de Investigación y III Jornadas de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*- Noviembre 2011, coordinado por Santos, C y Grabino, V.

plazo para la Reforma Universitaria: la investigación que priorice la contribución al desarrollo integral (Rectorado, 2009).

Podemos decir entonces que una de las estrategias para el desarrollo de la extensión y las prácticas integrales es la de fortalecer la *promoción de espacios habilitantes*, sean curricularizados (EFI) o fuera de la currícula como los que hemos llamado “proyectos con intencionalidad integral”, con la necesaria creatividad en el diseño de propuestas y formatos, tanto en los planes institucionales de cada servicio (y consecuentes planes de estudio) como en los llamados concursables a nivel central. Ello sin duda, implica una mayor coordinación y planificación entre las Sectoriales involucradas en la integralidad: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) y Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) y sus respectivas unidades académicas en cada servicio. Un apunte al respecto.

Se ha diagnosticado que el proceso específico de curricularización de la extensión y prácticas integrales, se ha impulsado fundamentalmente desde el área de extensión a través de la CSEAM y de las Unidades de Extensión en los servicios.⁵ Quizás, debido a que la estrategia desplegada para curricularizar la extensión, fue una práctica integral (los EFI) nos encontramos a menudo utilizando de forma indistinta estos conceptos, a la vez que resulta difícil separar las estrategias necesarias en cada caso. La coordinación intersectorial propuesta posibilitaría entonces, avanzar *de la gestión de la extensión, hacia la gestión de la integralidad* sin desconocer por supuesto las particularidades de cada una de las funciones.

En este sentido, conviene decir que la promoción de la integralidad supone esfuerzos conjuntos, pero ello no significa que toda práctica universitaria deba ser necesariamente integral de forma sincrónica. Esta idea nos permite pensar en trayectorias integrales individuales e institucionales donde desde una concepción integral, por momentos pueda predominar una función y por momentos otra. Del

⁵ Esta preocupación se encontraba ya en el Equipo de Trabajo sobre Programas Integrales en 2006: “el hecho de que, siendo Programas Integrales un Proyecto Institucional (el PLEDUR) le encomienda a texto expreso su seguimiento al SCEAM. ¿Por qué la propuesta de Programas Integrales se ha centrado, desde el PLEDUR en la función de Extensión Universitaria?” CSEAM (2009), “Programas Integrales: concepción y gestión, aportes para el debate universitario”. En: De Formaciones in-disciplinadas. Programas Integral Metropolitano, Sello Editorial de Extensión Universitaria, Mdeo.

mismo modo que no podemos pensar la interdisciplina como la negación de las disciplinas, la integralidad no debería ser la negación de las funciones. Se trata de nuevos “arreglos”.

Y de allí se desprende una segunda advertencia: no constreñir los formatos y modelos de trabajo. Al tiempo que es preciso que cada servicio y disciplina desarrolle sus propias estrategias (respondiendo a tradiciones, antecedentes y lógicas locales), el espíritu debe ser inclusivo en relación a la diversidad de actores universitarios, sus abordajes y trayectorias con respecto a la enseñanza, investigación y extensión/actividades en el medio⁶.

Sin embargo, es necesario incorporar algunos elementos generales a los que deberían tender los procesos de integralidad: a) una *problemática común* (lo que hoy se ha denominado como “abordajes por problemas”; b) la apertura al *quehacer interdisciplinar* y c) propiciar la *horizontalidad de saberes* (Tommasino, ed alter, 2006), lo que lleva a problematizar las relaciones de *saber-poder* involucradas (Mallo, 2011).

Diálogo de saberes: aportes de la investigación participativa y la ecología de saberes.

Uno de los elementos que menos se ha desarrollado entre los fundamentos de la integralidad es el *diálogo de saberes*, o la articulación del conocimiento científico con los saberes populares (o, como se expresa en algunas formulaciones, la posibilidad de co-producción de conocimiento con los actores sociales participantes).

Para ello es de utilidad retomar algunos planteos que trascienden a la extensión, la cual debe “tener implicaciones en el currículo y en las carreras de los docentes” según De Sousa Santos (2010: 48). Estos elementos que trascienden la extensión son la *investigación-acción* y la *ecología de saberes*.

6 Compartimos entonces con Álvarez Pedrosian en que: “la generación de espacios de integralidad no puede esperar a la conformación de axiomas, postulados, principios generales de cómo tienen que establecerse las conexiones. (...) Se trata de acontecimientos, donde se conjugan la investigación, la enseñanza y la extensión, donde unas devienen en las otras, y en dicho proceso emergen combinaciones particulares, formas de articularse siempre novedosas y ricas en variadas utilidades posteriores. De cada experiencia concreta, podremos extraer conocimientos y quizás, en el futuro, alcancemos a esbozar conjuntos prácticos, dispositivos y herramientas, que atraviesen las tres funciones de antemano” (Álvarez Pedrosian, 2011: 79).

Sobre la propuesta de la investigación participativa, Orlando Fals Borda señaló que uno de sus mayores retos en términos de propuesta programática es la pretensión de descolonizar la producción de conocimiento, básicamente desde pensadores latinoamericanos (pero también en conocimiento y articulación con pensadores de países asiáticos y africanos). En el centro de esta propuesta, existe un giro a la relación entre teoría y práctica, planteando la “búsqueda de una estructura valorativa basada en la praxis” a partir de los aportes de pensadores como Camilo Torres y Paulo Freire entre otros (Fals Borda, 2010: 243). De las implicancias que la investigación-acción tiene para la noción de integralidad, podemos retomar el planteo de Fals Borda en relación a una necesidad de “restitución sistemática” del conocimiento generado para los interlocutores no universitarios de los procesos, que tiene la finalidad de “facilitar la apropiación social del conocimiento” (Fals Borda, 2010: 245).

Por su parte, la idea de ecología de saberes brinda algunas posibles claves de aproximación al componente de la integralidad vinculado con el diálogo de saberes. Para De Sousa Santos, la ecología de saberes consiste en conceder ‘igualdad de oportunidades’ a las diferentes formas de saber envueltas en disputas epistemológicas cada vez más amplias, buscando la maximización de sus respectivas contribuciones a la construcción de ‘otro mundo posible’, o sea, de una sociedad más justa y más democrática, así como de una sociedad más equilibrada en sus relaciones con la naturaleza” (Santos, 2009).

Estos pueden ser grandes puntos de aproximación de la Universidad en su abierto proceso de Segunda Reforma para transitar en la construcción de vínculos dialógicos con los actores sociales, de manera “reconquistar la legitimidad” de la institución universitaria, en términos del sociólogo portugués.

Consolidando espacios: ¿hacia la “naturalización” de la extensión y las prácticas integrales?

Retomando la idea de consensos actuales, se ha mencionado que “un indicador del avance de la Segunda Reforma lo dará el grado en el cual la extensión se ‘naturalice’, en el sentido de que a todo el mundo le parezca tan natural encontrar en los servicios universitarios actividades de extensión como actividades de enseñanza

e investigación, todas conectadas entre sí” (Arocena, 2011: 17). Consideramos necesario poner en suspenso tal supuesto.

En primer lugar porque –como se ha expresado en el Documento “Lineamientos generales para el avance de la curricularización de la extensión y la generalización de las prácticas integrales en la UDELAR” (CSEAM, 2011)- al abusar de la noción de naturalización de la extensión, corremos el riesgo de abandonar una posición crítica. Posición que la extensión ha tenido en los últimos años, en tanto punto de partida para el desarrollo de prácticas integrales y por tanto, herramienta de transformación universitaria. En este sentido, es preciso poner en escena una perspectiva histórica de la extensión en la UDELAR que es producto de largos procesos de debate universitario.

Por otra parte, Romano plantea que uno de los riesgos de la curricularización de la extensión es la pérdida de la capacidad de interpelación, en tanto:

“los movimientos a los que apuntan los espacios de formación integral (que van a desarticular o desedimentar las prácticas) finalmente terminen siendo recapturados por los formatos existentes. (...) El peligro que se corre es que, para darle legitimidad a la extensión debemos incluirla en algunos de los formatos académicos existentes; es decir, tenemos que darle un lugar en el currículo”. Y luego, “mientras las prácticas alternativas mantengan su propia especificidad tienen una cierta capacidad para mover y obligar a hacer otras cosas (...) como lugares desde los cuales se pueda pensar de otra manera lo que la institución hace” (Romano, 2011: 94-96).

La nueva Ordenanza de Estudios de Grado de la Universidad de la Republica (aprobada en 2011), con la consecuente revisión y actualización de los Planes de Estudio en todos los servicios, colocan un nuevo escenario para pensar la curricularización de la extensión, por lo que cabe preguntarse si constituye una oportunidad o una limitante para el avance de la extensión y las prácticas integrales en la Universidad. Creemos que son ambas cosas al mismo tiempo. Oportunidad para incorporar los fundamentos de la extensión y la integralidad en las propuestas de carrera de grado y dentro de ellas, en toda la trayectoria estudiantil, potenciando la noción de Itinerarios de Formación Integral. Limitante, porque aparece un nuevo riesgo: el de encapsular la extensión y las prácticas integrales en espacios acotados, en componente/s integral/es de la currícula. Ello sin dudas, limitaría el proceso que

se ha venido desarrollando en torno a la implementación de Espacios (diversos y plurales) de Formación Integral.

Al mismo tiempo, este escenario supone discutir en torno a la tensión entre el carácter obligatorio u opcional de la participación en prácticas integrales tanto para los estudiantes (en pro de cumplir con un plan de estudios con un cierto perfil de egresado), como para los docentes, en relación a los nuevos criterios de evaluación que actualmente discute la Universidad.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ PEDROSIAN, E (2011) *“Crear, aprender y compartir: apuntes epistemológicos sobre la integralidad”* En: Cuadernos de Extensión - Nº 1 Integralidad: tensiones y perspectivas. Sello Editorial Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM-UDELAR), Mdeo.

AROCENA, R (2011) *“Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo?”* En: Cuadernos de Extensión - Nº 1 Integralidad: tensiones y perspectivas. Sello Editorial Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM-UDELAR), Mdeo.

BORDOLI, E (2010) *“Aportes para pensar la extensión universitaria”* En: Extensión en Obra. Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria. Programa de Formación en Extensión, del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, UDELAR, Mdeo.

BRALICH, J (2007) *“La extensión universitaria en el Uruguay. Antecedentes y desarrollo en la Universidad de la República desde sus inicios hasta 1996”*, CSEAM, Mdeo.

FALS BORDA, Orlando, (2010) *“Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación Acción Participativa)”* en Herrera Farfán y Lopez Guzmán (comps.) Ciencia, compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda, Lanzas y Letras-El Colectivo, Buenos Aires.

GRABINO, V y EVIA, V (2011) *“Reflexiones en torno a los Espacios de Formación Integral en Facultad de Humanidades: del plan de trabajo a la práctica”*. Ponencia presentada en el GT35 Integralidad en la Universidad de la República. Avances y desafíos en la naturalización de la extensión y la renovación de la enseñanza- IV Jornadas de Investigación y III Jornadas de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- Noviembre 2011.

MALLO, Susana (2011), *“Articulando lenguajes; desafíos de un nuevo escenario académico”*. En: Reflexiones sobre la interdisciplina en la Universidad de la

República, Publicación del Seminario en_clave inter, Espacio Interdisciplinario-UDELAR, Mdeo.

ROMANO, A (2011) *“Sobre los espacios de formación integral en la Universidad. Una perspectiva pedagógica”* En: Cuadernos de Extensión - N° 1 Integralidad: tensiones y perspectivas. Sello Editorial Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM-UDELAR), Mdeo.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2010), *“La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad”*. Trilce-Extensión Universitaria. Montevideo.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2009) *“Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social”*, CLACSO-Siglo XXI, Buenos Aires.

SUTZ, J (2011) *“La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas”*. En: Cuadernos de Extensión - N° 1 Integralidad: tensiones y perspectivas. Sello Editorial Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM-UDELAR), Mdeo.

TOMMASINO, H – RODRÍGUEZ, N (2011) *“Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República”*. En: Cuadernos de Extensión - N° 1 Integralidad: tensiones y perspectivas. Sello Editorial Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM-UDELAR), Mdeo.

TOMMASINO, Humberto; GONZÁLEZ, Ma. Noel; GRABINO, Valeria; LUENGO, Leticia; MEERHOFF, Gabriela; SANTOS, Carlos, (2006) *“De la mastitis subclínica a las redes sociales: Una experiencia interdisciplinaria en el medio rural uruguayo”* En: Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural, Humberto Tommasino y Pedro de Hegedüs, (editores). Facultad de Agronomía, UDELAR, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Agronomía, Mdeo., 2006. (Pp. 245- 255).

VIENNI, B, ED.ALTER (2011) *“Ciencia Pública en construcción: El Programa de Educación patrimonial y Ciencia Pública del LAPPU (FHCE)”* Ponencia presentada

en el GT35 Integralidad en la Universidad de la República. Avances y desafíos en la naturalización de la extensión y la renovación de la enseñanza- IV Jornadas de Investigación y III Jornadas de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- Noviembre 2011.

Documentos

CSEAM, (2011) Documento *“Lineamientos generales para el avance de la curricularización de la extensión y generalización de las prácticas integrales en la Universidad de la República”* Disponible en:

http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/Documento_Lineamientos_Generales-CSEAM-11-2011.pdf

CSEAM (2010) Documento *“Situación de la Inserción Curricular de la Extensión en la Universidad de la República 2007-2008”* Disponible en:

http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/Informe_Insercion_Curricular_-_Final2_0.pdf

CSEAM (2009), *“Programas Integrales: concepción y gestión, aportes para el debate universitario”*. En: *De Formaciones in-disciplinadas. Programas Integral Metropolitano*, Sello Editorial de Extensión Universitaria, Mdeo.

CSEAM (2007) *“Aportes para el debate universitario. Equipo de trabajo sobre programas integrales”*. Abril 2007. Disponible en:

http://www.universidadur.edu.uy/extension_/prog_int_concepcion_gestion.htm

RECTORADO, (2010) *“Resolución del CDC sobre Renovación de la Enseñanza Curricularización de la Extensión”* En: Hacia la reforma Universitaria Nro. 10. La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral. UdelaR, Montevideo, 2010.

RECTORADO, (2009). Hacia la reforma Universitaria Nro. 5. La investigación en la reforma universitaria. UdelaR, Montevideo.

RED DE EXTENSIÓN (2012) Documento interno de la Red de Extensión *Síntesis de acuerdos generados en la Jornada de trabajo Paysandú, marzo 2012* (sin publicar).