

Un ambiente para la integralidad: lecciones a partir de una experiencia interdisciplinaria^(I).

EJE TEMÁTICO: Articulación de funciones universitarias

Carlos Santos¹

Lucía Bergós²

1 Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República (Uruguay)

carlos.santos@cienciassociales.edu.uy

2 Centro Universitario de la Región Este, Universidad de la República (Uruguay)

RESUMEN

La flexibilidad, la capacidad de adaptación y la incorporación emergentes del campo son elementos centrales a la hora de diseñar propuestas educativas enmarcadas en la integralidad^(II). Esta es al menos la conclusión de un equipo interdisciplinario que desde el año 2013 viene desarrollando una iniciativa formativa en temáticas ambientales^(III).

La noción de la integralidad presupone tres elementos: i) la articulación de las funciones de investigación, enseñanza y extensión, ii) la interdisciplinaria y iii) el diálogo entre saberes académicos y saberes populares. En las diferentes ediciones del Espacio de Formación Integral (EFI) Relaciones sociedad-naturaleza en la frontera se han priorizado diferentes elementos a la hora de construir un trayecto integral para los estudiantes.

La continuidad a lo largo del tiempo ha estado dada por el vínculo con la población local a través de una asociación civil con permanencia en el campo y un proceso de extensión que contribuye a un monitoreo ambiental participativo en una zona declarada reserva ecológica.

En 2013 -primera edición del EFI- se diseñó un proceso formativo con prioridad en el carácter interdisciplinario de la propuesta. Ello implicó la realización de actividades teóricas -de aula- y prácticas -de campo- en forma asincrónica, proponiendo en campo investigaciones disciplinares dirigidas, que fueron la base de la evaluación del desempeño estudiantil.

A partir de la evaluación de esa edición, en 2015 se incorporó el Aprendizaje Basado en Proyectos -manteniendo el trabajo en equipos interdisciplinarios sobre la propuesta de extensión- lo que que guió el proceso formativo.

Las estrategias de evaluación de aprendizajes se modificaron acorde a los cambios en las formas de enseñanza: de la presentación de informes grupales sobre una pauta preestablecida a partir de cada una de las actividades de campo, se trascendió a la presentación de avances del proyecto grupal. Estos cambios mostraron mejoras sustanciales en el compromiso de los estudiantes en su proceso formativo y en el relacionamiento con la población involucrada.

A partir de estos resultados, el formato de la propuesta en curso -2016 y 2017- avanza en

tres nuevos pilares: i) la implementación de tutorías entre pares, contando con la participación de estudiantes de ediciones anteriores, ii) la realización de pasantías de convivencia de estudiantes con los pobladores de Paso Centurión en sus hogares y iii) la realización de un seminario de integración de saberes de los pobladores locales sobre el sitio y del acumulado a lo largo de los años del equipo universitario y otros actores vinculados a la experiencia.

Las sucesivas ediciones del curso han permitido acumular experiencias y procesar las lecciones aprendidas, traduciéndose estas en modificaciones sobre la siguiente edición.

Se entiende que este proceso adaptativo de la propuesta educativa es una cualidad deseable para cualquier tipo de curso pero que se vuelve indispensable cuando el mismo implica el involucramiento de una comunidad extra-universitaria. En particular en lo referido a la generación de conocimiento -cuyo valor en el marco de un espacio formativo es indiscutible y, en el caso de experiencias en territorio, de gran utilidad para la población involucrada-, se hace necesario encontrar vías que consoliden el pasaje de la información de una edición del curso a la siguiente promoviendo la acumulación de conocimiento y la profundización en las investigaciones.

Palabras clave: Integralidad, Sociedad-naturaleza, Interdisciplina

- (I) El equipo que elaboró esta ponencia está integrado Magdalena Chohuy (FHUCE), Andrea Garay y Lucía Gaucher (FCS), Florencia Grattarola (FVET), Gabriel Perazza (FING) & Javier Taks (FHUCE/FCS) y los autores.
- (II) La integralidad es el marco institucional adoptado por UdelaR desde 2009 para la curricularización de la extensión.
- (III) Se trata del EFI "Relaciones sociedad-naturaleza en la frontera. Relaciones sociedad-naturaleza en la frontera. (Paso Centurión, Cerro Largo)" que se desarrolla desde la Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, la Facultad de Ciencias y la Facultad de Ciencias Sociales.

1. INTRODUCCIÓN

La noción de integralidad -el marco desde el cual se ha promovido la curricularización de la extensión en la Universidad de la República- plantea tres niveles: i) la articulación de las funciones de investigación, enseñanza y extensión, ii) la interdisciplinariedad y iii) el diálogo entre saberes académicos y saberes populares.

Entendida inicialmente como un punto de partida para avanzar en el reconocimiento curricular de la extensión, la integralidad pretende afectar las dinámicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto como el de producción de conocimiento (Tommasino et al 2010).

Incluye además en el mismo marco la búsqueda de la naturalización de la investigación en el proceso formativo, en tanto de esta forma se "multiplica las posibilidades de formar nuevos investigadores, vivifica la creación de conocimientos al incorporar a ella jóvenes con ideas frescas, conecta mejor la agenda de investigación con los problemas de la comunidad y con los sectores que los conocen por experiencia directa, por lo que se expande el potencial de creación" (Arocena, 2011, p.16).

Todo esto implica que la circulación del saber -entendido tradicionalmente de manera unidireccional- resulta ahora en una multidireccionalidad, donde los diferentes actores (docentes, estudiantes, actores sociales) alternan constantemente los roles de aprendiz y enseñante (Romano et al., 2014). Para que estas experiencias sean capitalizadas en el proceso formativo se hace necesaria la reflexión continua que permita generar el aprendizaje. Una cualidad indispensable para que este proceso funcione es por tanto la capacidad reflexiva de los docentes y la promoción de la reflexión en los estudiantes, así como la capacidad de adaptación personal de los docentes y de los dispositivos pedagógicos para adecuarse a los emergentes de la experiencia, manteniendo el marco de un proceso educativo.

Los espacios de formación integral (EFI) son el principal medio a través del cual se ha implementado la integralidad en la Universidad de la República. Éstos son dispositivos pedagógicos flexibles (cursos, talleres, etc) que se conforman en diálogo con actores sociales (Tomma-

sino et al. 2010, Arocena 2014).

Este trabajo expone algunos elementos producto de reflexiones y análisis del equipo docente de un EFI que se realiza desde el año 2013. La experiencia resultante plantea algunas claves -lecciones aprendidas- desde las cuales se puede dar cuenta de ciertas condiciones para la profundización de la integralidad.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

El EFI *Relaciones sociedad naturaleza: personas, animales, conocimiento científico y desarrollo socioeconómico en Paso Centurión, Cerro Largo*, se encuentra cursando en 2017 su cuarta edición. Se origina a partir del vínculo establecido entre docentes y egresados universitarios en un marco no-universitario de trabajo con la comunidad de Paso Centurión (departamento de Cerro Largo) en la frontera noreste con Brasil. En esa experiencia surge desde los actores universitarios la necesidad de consolidar un espacio formativo donde el trabajo con esta comunidad enriquezca la formación de los estudiantes y a la vez favorezca a la población local a partir del intercambio y el conocimiento generado en ese marco.

Desde su primera edición el EFI ha incluido los tres niveles constitutivos de la integralidad. Integra las funciones universitarias siendo un espacio formativo (enseñanza), donde se produce conocimiento (investigación) en colaboración entre actores universitarios y no-universitarios (extensión); integra a su vez docentes¹ y estudiantes² de diferentes procedencias disciplinares (interdisciplinariedad); y promueve que el proceso formativo, de investigación y de extensión ocurran en un marco de intercambio de conocimientos -académicos y locales-, explicitando las diferentes miradas y fomentando la reflexión constante sobre ese vínculo.

En las diferentes ediciones del EFI se han priorizado algunos elementos a la hora de construir un trayecto integral para los estudiantes.

En 2013 -primera edición del EFI- el diseño del curso implicó la realización de actividades de aula y de campo en forma asincrónica, proponiendo investigaciones disciplinares dirigidas. El plano de lo “teórico” estaba delimitado claramente del plano “práctico”. El objetivo del curso ese año fue desarrollar un proceso formativo sobre estrategias de participación social para el monitoreo ambiental a través de un abordaje interdisciplinario y con un fuerte componente de trabajo con la comunidad. En términos de investigación la propuesta se centró en realizar una aproximación a las relaciones sociedad-naturaleza en Paso Centurión, enfocado en la mastofauna mediante un monitoreo participativo. Esto fue llevado a cabo a través de dos abordajes: un muestreo no invasivo de fauna mediante cámaras trampa y colecta de fecas a partir de un muestreo estadístico para su posterior análisis de ADN y un abordaje social para la integración de perspectivas socioculturales relacionadas al ambiente y la fauna autóctona del área.

La experiencia fue considerada muy valiosa tanto para la formación de los estudiantes como del equipo docente y la comunidad con la que se interactuó, aunque en evaluaciones de los estudiantes y del equipo docente se identificaron aspectos a mejorar desde el punto de vista de la enseñanza. Éstos tuvieron que ver con la selección y profundidad de los contenidos a ser abordados; la alta dedicación horaria necesaria tanto para los estudiantes en el cumplimiento de las actividades como para los docentes en la planificación y evaluación; el nivel de coordinación, acuerdos y articulación en el equipo docente procurando alcanzar un abordaje profundamente interdisciplinario; la integración de las tres funciones universitarias; el establecimiento de acuerdos en el equipo docente respecto al papel que ocuparía la población local en el desarrollo del curso y la flexibilidad para la modificación de objetivos en el transcurso del proceso.

Desde ese entonces, estos elementos han sido evaluados constantemente en el trabajo

- 1 El equipo docente actualmente está integrado por antropólogos y biólogos, con diferentes adscripciones institucionales. En la edición de 2013 integró además a docentes de agronomía. Actualmente el equipo docente se complementa con un equipo de tutores pares de geografía, psicología y sociología.
- 2 En sus diferentes ediciones, han pasado por el EFI estudiantes de Agronomía, Biología, Sociología, Antropología, Psicología, Ciencias de la Educación, Geografía, Tecnicatura en Turismo y Diseño de Paisajes.

del EFI.

Atendiendo a las evaluaciones estudiantiles y docentes, la segunda edición del EFI (2015) incluyó metodologías de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPro) (López Ruiz, 2011) para el desarrollo de actividades prácticas en grupos de estudiantes de diferente procedencia disciplinar. Manteniendo el marco general del estudio de las relaciones sociedad-naturaleza, las temáticas sobre las que desarrollar los proyectos fueron de elección libre de los estudiantes, agrupados en equipos que combinaban procedencias disciplinares. Esto acompañado a su vez de tutorías docentes para el complemento de conceptos teóricos disciplinares y el seguimiento en la generación de informes escritos.

Estas innovaciones fueron aplicadas con muy buenos resultados en cuanto al compromiso de los estudiantes en su proceso formativo y relacionamiento con la población involucrada.

En 2016 el EFI se desarrolló particularmente con estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Antropológicas y si bien trabajó desde un marco disciplinar, la propuesta continuó incorporando miradas de las ciencias sociales y biológicas, teniendo el monitoreo participativo y las relaciones sociedad-naturaleza como ejes del trabajo estudiantil.

Sobre el acumulado de experiencias anteriores, la edición del EFI en 2017 aplica metodologías de enseñanza que permiten continuar y profundizar el proceso formativo de los estudiantes, fortaleciendo la integración teoría/práctica y dando herramientas y espacios para el trabajo colaborativo entre pares. Asimismo se busca capitalizar el acumulado de experiencias y conocimientos generados en relación a la población y lugar donde se desarrolla, dinamizando el diálogo de saberes que se viene realizando, promoviendo el compromiso estudiante-conocimientos-sociedad. Manteniendo el marco de ABPro, se incluyen en esta edición pasantías de convivencia con pobladores locales y tutorías entre pares. Con las pasantías de convivencia se busca retomar reflexivamente las prácticas cotidianas de los pobladores locales, recuperando elementos básicos del método etnográfico (Guber, 2001). Las tutorías integran como actores fundamentales a estudiantes de generaciones anteriores de este curso, rescatando la experiencia adquirida por ellos a lo largo del mismo (Duran, 2010), en interacción con estudiantes de la nueva edición.

3. OBJETIVO GENERAL

Esta ponencia presenta un análisis de la experiencia del Espacio de Formación Integral Relaciones sociedad-naturaleza en la frontera, analizando en particular el proceso de construcción interdisciplinaria y la profundización en la integralidad de la iniciativa.

4. METODOLOGÍA

El trabajo está basado en un ejercicio reflexivo y analítico desarrollado por los autores a partir de su experiencia como docentes de este Espacio Formación Integral, incorporando elementos de las evaluaciones estudiantiles, las evaluaciones del equipo docente, los cambios en el diseño de la propuesta formativa a lo largo del tiempo y reuniendo elementos que surgen de la interacción del equipo docente, estudiantes y población local sobre el terreno.

5. RESULTADOS

A partir de evaluaciones de estudiantes y docentes se reconoce que la cualidad integral de la propuesta se ha profundizado de una edición a la siguiente. Desde el equipo docente se interpreta que esto se debería a la confluencia de tres características que son discutidas a continuación.

5.1. Interdisciplina

El primer aspecto tiene que ver con la consolidación del equipo docente como un equipo interdisciplinario. Los avances en este sentido han permeado en la organización del curso, al-

canzando una propuesta de carácter más integral y un desarrollo del curso más fluido.

Foladori (1998) reconoce tres tipos de problemas que ocurren en el desarrollo de experiencias interdisciplinarias y son determinantes para el éxito o fracaso de estas. Reconoce problemas técnicos, metodológicos y de relacionamiento personal. El desarrollo interdisciplinario del equipo se analizará a la luz de esas tres categorías de problemas.

Respecto a las diferencias técnicas, descritas por Foladori (1998) como “los problemas derivados de diferentes lenguajes, técnicas de recopilación de información, utilización de instrumentos de trabajo diferentes, formación básica distinta, etc” (p. 2), se manifestaron en forma crítica en la primera edición del curso. Esa primera ruptura fue catalizada por diferencias respecto al papel que ocuparía la población local en el desarrollo del curso así como por la dificultad de los marcos disciplinares a la hora de implicarse en un proceso de construcción interdisciplinario más allá de la mera coordinación, es decir, la formulación en conjunto de una problemática a la que aportar desde distintos saberes.

Entre los problemas metodológicos, “relativos a cómo integrar, relacionar, elaborar conceptos, categorías, teorías, bajo una única comprensión teórica, información que se ha venido organizando tradicionalmente de manera independiente” (Foladori, 1998, p. 2), que potenciaron la crisis en la primera edición del curso, se detectó la complejidad en la combinación de la puesta en práctica de los procesos técnicos, metodológicos y políticos desarrollados en el aula (la articulación entre un monitoreo de corte tradicional y abordajes participativos, por ejemplo), así como la falta de disponibilidad de algunos integrantes del equipo por sostener la intensidad de encuentros presenciales que eran necesarios para la interacción con los demás campos disciplinares. Se sumó además, en forma no explicitada, el descreimiento desde algunos integrantes en la horizontalidad entre las disciplinas (Santos et al., 2011), la falta de confianza en el proceso y en los planteos de las demás disciplinas.

Esas diferencias resultaron de carácter paradigmático, no explicitadas ni previstas al inicio del trabajo pero que emergieron al momento de tomar decisiones en conjunto. Esta fractura tuvo como saldo la desvinculación de algunos de los docentes. Podría interpretarse que los integrantes que abandonaron el grupo en este momento no superaron la segunda etapa del proceso de integración de equipos interdisciplinares según plantea Sjölander (Luengo-González, 2012), quien describe que “desde los análisis y valoraciones que cada persona realiza, comienzan a detectarse deficiencias en los planteamientos y en la realización del trabajo, en general, de los demás. Hay quienes abandonan en esta fase, pues piensan que seguir adelante es una pérdida de tiempo” (Luengo-González, 2012, p.5). En un análisis retrospectivo se puede reconocer que quienes continuamos el proceso fuimos quienes sostuvimos durante esa edición del curso la dinámica más intensa de reuniones presenciales y actividades en campo. Esa coexistencia en campo, con días continuos disponibles para el debate y el procesamiento conjunto de los acontecimientos durante la práctica, habría contribuido a una mejor comprensión de la mirada de las demás disciplinas (Santos et al. 2011). Uno de los efectos de esa crisis fue la decisión del equipo docente de conformar un Grupo de Estudios sobre Relaciones Sociedad-Naturaleza, comenzando por la autoformación en aspectos referidos a epistemología y construcción de interdisciplina (hecho que obligó a posponer en 2014 la realización del EFI).

Una de las variables que permitió la continuidad y profundización del proceso por parte de los docentes que se mantuvieron en el equipo fue la apertura crítica frente a la propia disciplina y las demás.

El actual equipo docente ha disminuido los problemas mencionados dedicando múltiples instancias al debate de temáticas ubicadas en las fronteras disciplinares, al intercambio de interpretaciones respecto al sitio y la comunidad con la que se desarrollan las actividades de campo y un intenso calendario de encuentros presenciales para la coordinación y planificación de cada edición del curso. Este contacto permanente, reduce la posible ocurrencia del tercer tipo de problemas mencionado por Foladori (1998), de relacionamiento personal. La relación de

cercanía construida entre los integrantes del equipo y fundamentalmente la confianza generada en el trabajo de los demás ha permitido tener fluidez en la planificación y el desarrollo de actividades así como libertad en el intercambio de perspectivas y valoraciones.

5.2. Extensión y producción de conocimientos

Una de las condiciones necesarias para el desarrollo de estas actividades de enseñanza e investigación en la zona de Paso Centurión es el mantenimiento de un vínculo constante con la población local. Las actividades de enseñanza se desarrollan habitualmente en el segundo semestre del año, involucrando salidas de campo (de un mínimo de 2 a un máximo de 4 en las diferentes ediciones que se han desarrollado hasta ahora).

El proceso sistemático de investigación se viene llevando a cabo desde inicios de este año, con el comienzo de ejecución de un Proyecto de Investigación + Desarrollo financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República.

El vínculo con la población local está sustentado en un trabajo de largo aliento que desde el año 2012 realiza una Asociación Civil (JULANA, Jugando en la Naturaleza) integrada sobre todo por biólogos que realizan actividades de educación ambiental y monitoreo de fauna.

Algunos de los integrantes de la Asociación Civil integran el equipo docente del curso y -más aún- fueron dinamizadores de la concreción de esta propuesta. El trabajo coordinado con esta Asociación Civil ha permitido que el trabajo del EFI se sostenga en fuertes vínculos de confianza entre los pobladores locales y el equipo universitario, a partir de una agenda compartida de actividades.

Como particularidad es necesario señalar que ciertas características de la configuración social de la zona plantean algunas dificultades para el trabajo universitario: no existen colectivos sociales consolidadas que puedan sostener una carga de trabajo a nivel local, en su mayoría se trata de población rural envejecida y dispersa, con gran parte de la población masculina que reside en sus lugares de trabajo alejados de los núcleos poblados durante la mayor parte del tiempo. La manera de planificar, pensar y sostener la participación social tuvo que adaptarse a estas condiciones, tratando de recrear las condiciones requeridas para desarrollar un proceso participativo (Fals Borda, 1980).

En ese sentido, el trabajo realizado siempre con la intención de revalorizar el saber local frente a la declinación de la “arrogancia del experto” (en términos de Fals Borda) fue una de las estrategias desarrolladas que permitió la posibilidad de pensar las actividades en conjunto, entre el equipo universitario y la población local.

Lo interesante del caso es que esa confianza lograda por JULANA a partir de un trabajo sostenido, se ha basado en elementos básicos de la “ciencia modesta” que reclamaba el fundador de la investigación participativa, de la mano siempre de procesos dialógicos y de una devolución sistemática de los avances en la producción del conocimiento (Fals Borda, 1980, 29-34).

5.3. Capacidad de adaptación e incorporación de emergentes del campo

En la primera edición del EFI, cuando el carácter interdisciplinario y la propuesta formativa aún se encontraban en una etapa de diseño inicial, el equipo se enfrentó a una de sus primeras ‘crisis’, cuando en discusión con los estudiantes luego de analizar la primera instancia de trabajo de campo se resolvió cambiar los objetivos iniciales de la propuesta educativa. El proceso fue crítico porque no fue sobrellevado de igual manera por todo el equipo docente, con las consecuencias que se mencionaron anteriormente. Sin embargo, esa flexibilidad necesaria fue fundamental para que la primera edición de la propuesta lograra completarse y para se generaran espacios de reflexión y reestructuración de la propuesta. Implicó asimismo un desafío para los estudiantes, al enfrentarse a una situación no frecuente en los demás cursos, lo que pudo haberles generado incertidumbre.

La adaptación de la propuesta en función de la información y situaciones emergentes se

manifestó de diferentes maneras en otras etapas del curso.

La propuesta formativa se ha modificado de una edición a la siguiente en base a las evaluaciones estudiantiles y del equipo docente. Un ejemplo de esto es la incorporación de estrategias de ABPro a partir de la segunda edición buscando dar un marco que promoviera la construcción interdisciplinaria entre los estudiantes. Otro ejemplo es la incorporación de tutores pares para acompañar a los estudiantes en el procesamiento de la información recopilada en campo así como para compartir su experiencia para complementar las interpretaciones de los nuevos estudiantes.

Las temáticas en torno a las cuales desarrollar las actividades de investigación en el marco del curso se han adaptado a los resultados alcanzados en las ediciones precedentes, surgidos a su vez a partir de la interacción con los pobladores locales. Este aspecto resulta particularmente importante dado que la intervención implica un involucramiento con los pobladores, debe por tanto ser para ellos productiva y no representar un proceso simplemente extractivo sin devolución. La construcción de proyectos de investigación en función del acumulado de las ediciones anteriores y en estrecha vinculación con las demás actividades que se desarrollan en el área (como las actividades de JULANA) permite avanzar en la construcción de conocimiento en aspectos de interés para todos los involucrados.

Acorde con los cambios antes mencionados, las formas de evaluación estudiantil también fueron modificadas. De la elaboración de informes grupales sobre el trabajo en campo, con una pauta pre-establecida, se migró a informes grupales sobre los proyectos de investigación.

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Respecto a la construcción de un trabajo interdisciplinario, se reconoce la necesidad de tiempo y profundidad teórica para que los intercambios permitan a las disciplinas enriquecerse, replantearse sus preguntas y combinar sus metodologías. Así, luego de la primera edición el equipo docente decidió conformar un Grupo de Estudios sobre relaciones sociedad-naturaleza, donde iniciando desde el nivel epistemológico lográramos plantear elementos comunes que trascendieran las barreras disciplinares y permitieran la construcción de un objeto común, tanto de intervención, como de análisis y producción de conocimiento.

A su vez, el proceso iniciado junto a la población local ha sido evaluado positivamente tanto por los docentes y estudiantes como por los actores no universitarios involucrados, en tanto ofrece la oportunidad de construir conocimientos en colaboración sobre problemáticas que interesan a todas las partes. Se plantea la necesidad de dar continuidad a dicho proceso sosteniendo la presencia universitaria en el área y dando valor al acumulado de experiencias para la mejora educativa en el aula y en el territorio.

Entendemos que de alguna manera ha habido una profundización del carácter integral de la propuesta, interpretada a partir de: i) un equipo docente que construye una perspectiva común de abordaje, desde una mirada interdisciplinaria; ii) productos del proceso en los cuales se evidencian los efectos de un abordaje integral: informes finales individuales de los estudiantes, trabajos grupales, presentación de proyectos propios con autonomía de las líneas de trabajo principales; y iii) una mayor claridad desde el equipo docente en la presentación de tareas/consignas para los trabajos estudiantiles y su resolución.

A modo de resumen, esa profundización entendemos que tiene que ver -seguramente entre otras cosas- con:

- i) El tiempo transcurrido desde la primera edición y el mantenimiento de un equipo estable de trabajo. La dedicación y el tiempo de trabajo conjunto transcurrido han permitido que el equipo avance por las diferentes etapas planteadas por Sjölander para las fases de interacción entre los integrantes de un equipo interdisciplinario (Luengo-González, 2012).
- ii) Un mayor conocimiento interpersonal entre los integrantes del equipo y a la vez un mayor conocimiento de las demás disciplinas y perspectivas intervinientes.

- iii) Una característica común del equipo docente -sobre todo después de la conformación como Grupo de Estudios- como es la constante apertura al conocimiento de otras disciplinas (aún algunas no presentes en el equipo inicialmente).
- iv) Un clima institucional favorable para el desarrollo de iniciativas de formación integrales. A lo largo del tiempo la propuesta ha contado con financiamiento casi permanente de las tres Comisiones Sectoriales de la Universidad de la República y de las Unidades de Extensión de los servicios involucrados (Ciencias Sociales, Ciencias y Humanidades y Ciencias de la Educación).
- v) El vínculo sostenido y dialógico con la población local.
- vi) El involucramiento de las diferentes generaciones de estudiantes, promovido sobre todo por el marco de construcción de conocimiento de interés para todas las partes.
- vii) La construcción a partir de la acumulación de conocimiento.

Resaltamos especialmente a partir de nuestra experiencia -y que pensamos extrapolable a otras- que la flexibilidad, la capacidad de adaptación y la incorporación de emergentes del campo son elementos centrales a la hora de diseñar propuestas educativas enmarcadas en la integralidad. Es importante considerar la integralidad como un proceso y como tal necesita alimentarse de la experiencia acumulada y evaluarse constantemente para corregir el camino y profundizarlo.

BIBLIOGRAFÍA

- Arocena, R. (2011). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? En: *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Montevideo: Universidad de la República.
- Arocena, R. (2014). Trabajando por una Segunda Reforma Universitaria. La Universidad para el desarrollo. Universidad de la República. Memoria del Rectorado 2006-2014. Montevideo.
- Duran, D. (2010). Cooperative interactions in peer tutoring: patterns and sequences in paired writing. *Middle Grades Research Journal*, 5 (1): 47-60.
- Fals Borda, O. (1980). La ciencia y el pueblo. En: Fals Borda, O., Hall, BL., Vío Grossi, F., Cohen, E., Le Boterf, G., Rubín, E., Pierre, J., Grandoit, F., de Schutter, A., de Wit, T. y Gianotten, V. (1981) Investigación participativa y praxis rural – nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal. Ediciones Mosca Azul. Lima, Perú.
- Foladori, G. (1998). Los problemas de la interdisciplinariedad en el estudio e investigación del medio ambiente. *Revista de Meio Ambiente e Desenvolvimento*, No 2, Universidad Federal de Paraná, Curitiba.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial, Bogotá.
- López Ruiz, J. (2011). Una apuesta de futuro: aprender por proyectos en la universidad. *Revista iberoamericana de educación*, 55 (1).
- Luengo-González, E. (2012). Interdisciplina: criterios orientadores. En: *Interdisciplina y transdisciplina: aportes desde la investigación y la intervención social universitaria*, Complexus, núm.2. CIFS-ITESO, México.
- Romano, A., D´Ambrosio, L., Silvera, A. y Méndez, V. (2014). Informe final Evaluación de las políticas de extensión: La experiencia de los Espacios de Formación Integral (EFI). Recuperado de: http://psico.edu.uy/sites/default/files/informe_final_evaluacion_de_las_politicas_de_extension.pdf
- Santos, C., Rodríguez-Gallego, L., Amado, S., Gorfinkel, D., González Márquez, MN., Gómez, J., Neme, C., Tommasino, H. y Conde, D. (2011). Construcción de interdisciplinariedad y crisis de paradigmas en torno a la implementación de una área natural protegida. En: *Actas del ciclo En Clave Inter del Espacio Interdisciplinario* realizado en noviembre de 2010, Montevideo, Universidad de la República.
- Tommasino, H., Cano, A., Castro, D., Santos, C. y Stevenazzi, F. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En: *La Extensión en la Renovación de la Enseñanza: Espacios de Formación Integral, Hacia la reforma universitaria*, No 10, Rectorado de la Universidad de la República, Montevideo, mayo de 2010.