ESCENARIOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA

PROF. NANCY SALVÁ, PROF. LAURA SEVERINO[1]

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en un Proyecto Educativo vinculado al campo profesional dentro del Tronco Común obligatorio con estudiantes de primer año de la Licenciatura del Instituto Superior de Educación Física, Udelar, desde una experiencia de evaluación interdisciplinar que involucra las funciones de extensión, enseñanza e investigación

Se parte del supuesto de que los escenarios de la práctica docente universitaria presentan tensiones debido a la crisis en el campo profesional, la fragmentación del saber, las luchas de poder entre disciplinas, y las distancias entre la teoría y la práctica.

Por ello, se asume el desafío de articular ambas asignaturas, considerando que la enseñanza y la evaluación deben promover aprendizajes en clave interdisciplinar, que los estudiantes son capaces de producir conocimiento, y que, en los cursos de grado se incluyan, desde el inicio, actividades de enseñanza, investigación y extensión.

Se entiende al aula como una comunidad de práctica que habilitan espacios y tiempos de cooperación y metareflexión. Para ello, se han situado las prácticas de enseñanza en relación a contextos concretos que posibiliten el conocer diversas prácticas profesionales (en la educación formal, no formal, pública y privada), comprender y establecer relaciones entre el saber teórico y una realidad social particular. Se estableció una plataforma pedagógica y didáctica que ha involucrado un trabajo cooperativo de las docentes involucradas, una construcción plural y compleja de las temáticas tratadas como aportes del curso, una reflexión dialógica de docentes y estudiantes, apuntando a una producción individual y colectiva del conocimiento.

1 Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República.

La implementación de una actividad educativa en territorio involucra a los estudiantes con la propuesta de los docentes a cargo e instala un diálogo entre discursos interpelando a los participantes en tanto sujetos colectivos implicados mutuamente: docentes y estudiantes de la experiencia en territorio y estudiantes, futuros licenciados. Se aspira que éstos asuman voces de autoría en la producción de conocimiento a través de diferentes dinámicas de aula tales como observaciones, narrativas, conversaciones con actores sociales, reflexiones individuales y colectivas cuyos discursos entran en diálogo con saberes académicos y se convierten en objeto de investigación y práctica profesional.

La crisis de la universidad

La Universidad decimonónica fue creada como una institución educativa, cultural y política como parte de la sociedad democrática del momento y por tanto, no está ni puede estar ajena o ausente en la crisis estructural generalizada que afecta a la sociedad contemporánea. No sólo es parte de esta coyuntura histórica sino que también participa de sus problemáticas generando espacios de poder y resistencia frente a los cambios y continuidades.

En consecuencia, no se puede negar que la universidad como institución está en crisis[2] de la misma manera que está afectada la educación superior que desarrolla.

Varios teóricos contemporáneos (Díaz Barriga, 1990; Giroux, 2003; Arendt, 2005; De Alba, 2010; de Souza Santos, 2010) estudiosos de estas y otras problemáticas culturales enfatizan en la relación dialéctica entre la crisis general de la sociedad y la crisis en las diferentes instituciones que la componen, entre ellas las educativas.

Planteando una primera aproximación a esta problemática señalaremos tres razones que podrían contribuir a su explicación.

1. La condición en que se encuentran las instituciones de de educación superior[3] se refiere a la profunda influencia de la tradición neoliberal que ha negado la función cultural y política a las instituciones educativas. De esta manera, la universidad latinoamericana (uruguaya en nuestro caso) ha protagonizado una lucha contrahegemónica que en muchos aspectos derivó en una fragmentación y relativo aislamiento entre universidad y sociedad.
2. La concepción de cultura ilustrada que ha atravesado históricamente tanto el discurso como la práctica pedagógica determinando una relación de oposición entre teoría y práctica (Carr, 1996) convirtiéndose en un habitus de la docencia universitaria.

2 Kuhn, T. (1982)La estructura de las revoluciones científicas . Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires

3 Cabe aclarar que en este trabajo se hace referencia a la universidad aunque esta condición afecta a todas las instituciones educativas

3. Por último destacamos lo que llamaremos la crisis de la docencia universitaria. Algunas evidencias marcan la resistencia a los cambios en el habitus universitario de la cultura ilustrada. Resistencias que obstaculizan, según nuestra opinión, los avances de la Segunda Reforma Universitaria[4] y que se originan tanto en el ámbito docente como estudiantil.

En este escenario la educación superior ha intentado resistir y combatir las reformas neoliberales en los últimos veinte o treinta años**.** No obstante, el impacto ha dejado sus huellas, ha desgastado y también ha permitido revisar la propia práctica educativa y aunque ha cerrado caminos también ha abierto otros. La resistencia convertida en metodología, al transitar por procesos de concientización sobre lo que se resiste, se enriquece como crítica y promueve la creación de nuevas propuestas.

En esta encrucijada se encuentra hoy la educación universitaria. Presiones y controles, cambios y continuidades exigen que las instituciones respondan por un lado a demandas inmediatas que tienden a hacer desaparecer el presente, provocan fragmentación y deslegitiman el saber producido por su propia caducidad y por otro, les reclaman que enfrenten el futuro como un mundo de incertidumbre, sin referencias, ampliando infinitamente su responsabilidad. Exigencias que excluyen más de lo que incluyen.

UNA PERSPECTIVA PARA RE-PENSAR LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Podríamos comenzar señalando cuatro características de la educación universitaria en occidente: nivel post-secundario, formación específica y/o profesional, destinada a una población adulta y organizada en cursos de grado y/o especialización.

La educación universitaria latinoamericana se diferencia incorporando características propias: organización cogobernada y autónoma, cursos de posgrado y definición de sus fines a través de tres funciones básicas (enseñanza, investigación y extensión).

Tomando como objeto de reflexión las tres funciones que han caracterizado la educación universitaria reconocemos un primer tema de problematización que implica entender al hombre y la cultura en permanente transformación por su condición de inacabamiento.[5]

4 Resolución del CDC de la Udelar del 27/10/2009 – Renovación de la enseñanza y curricularización de la extensión. Disponible en http://www.udelar.edu.uy

5 Freire, P. (45º edición, 1994) – Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores S.A. México DF

La concepción de inacabamiento del hombre significa pensar sujetos en devenir en tanto condición de la naturaleza humana, lo que implica la conciencia de incabamiento como elemento sustantivo de cualquier acción humana emancipadora. Esta inconclusión del hombre es la que lo hace un ser educable. En consecuencia, la educación y la práctica educativa se reconocen también inconclusas en tanto los sujetos pedagógicos, educando y educador, se conciben como seres de búsqueda, de indagación, de inconclusión, de esperanza y de posibilidad.

Desde la perspectiva de la cultura supone asumir también su inacabamiento en el sentido que el conocimiento no es una estructrura estática e incuestionable como se planteaba desde la cultura ilustrada sino que está expuesto a la dinámica del cambio[6] lo cual no excluye el rigor epistemológico y metodológico que defina cada campo de conocimiento.

Para seguir en esta problematización será necesario incursionar en cuestiones que hacen referencia a la transmisión de saber, la creación de saber y la reflexión sobre el saber.

En este análisis se procurará develar los supuestos ocultos, la invisibilidad de la racionalidad instrumental que sostiene los modelos hegemónicos en occidente haciendo aparecer como imposible y no creíble cualquier alternativa. Desde allí se intentará ensayar algunas hipótesis para redefinir un modelo de política cultural que habilite la propuesta curricular implementada.

Para enmarcar el recorrido elegido se hará referencia al discurso hegemónico neoliberal contextualizado desde la hipótesis de *colonización del mundo de la vida* de J. Habermas (1990), a partir del cual se fundamentará el proyecto desarrollado como modelo contrahegemónico.

El modelo hegemónico se afianza en la lógica del pensamiento único y se legitima desde el sentido común naturalizando representaciones neutrales sobre la sociedad, lo social, lo político y lo comunitario. Ésta, es la lógica de la globalización, la lógica del capital sobre la vida, que justifica la flexibilidad, la desregulación, la eficacia y se consolida como matriz de pensamiento a través de un lenguaje dominante y colonizador.

> La colonización ético-cultural es difícil de combatir, pues se arraiga en el inconsciente colectivo. Nos moldea en la totalidad de nuestra personalidad, en nuestros deseos y en nuestros proyectos. Esta producción de nuevas subjetividades se articula con una

6 Kuhn, T. (1982) –La estructura de las revoluciones cientìficas. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires

> negación de la diversidad, en virtud de que ese modelo y cultura hegemónicos se afirman excluyendo.[7]

La construcción de un modelo contrahegemónico implicará necesariamente la descolonización del pensamiento y la personalidad de los sujetos a través de procesos de concientización que involucre la participación reflexiva en los procesos culturales de formación.

UNA LECTURA EN CLAVE POLÍTICA

Desde esta perspectiva nos plantearemos como exigencia redefinir la educación universitaria lo que implica pensarla como relación dialéctica entre la política educativa universitaria y la micropolítica de aula.

La política educativa universitaria ha iniciado un movimiento de reforma universitaria (RU), o Segunda Reforma Universitaria[8] en la Udelar que propone atender la realidad académica de los diferentes campos profesionales incluyendo la formación e investigación interdisciplinaria en el marco de la actual realidad política, económica, social y cultural del país y desde ese contexto se definen políticas universitarias que, entre otras, impulsan actividades integradas que interrelacionen las funciones de enseñanza, investigación y extensión en todos los niveles de la formación (grado y posgrado)

> " La renovación de la enseñanza es uno de los grandes procesos que la Universidad de la República esta revitalizando, promoviendo de manera integrada la curricularización de la extensión, la iniciación a la investigación y la innovación en los planes de estudio. CDC[9] (pág. 9)

Atendiendo el planteamiento de renovación de la docencia que se propone la actual política educativa universitaria es que se reconoce la oportunidad de realizar actividades que contribuyan a ampliar la mirada del campo de la educación física y a promover la comprensión de la relación dialéctica entre teoría y práctica profesional en perspectiva interdisciplinar desde los primeros años de formación.

7 Rebellato, J.L. (2008) - Ética de la liberación. Editorial Nordan Comunicad. Montevideo.

8 La expresión Segunda Reforma Universitaria (RU) corresponde al actual Rector de la Udelar, Dr. Rodrigo Arocena.

9 Resolución del CDC de la Udelar del 27/10/2009 – Renovación de la enseñanza y curricularización de la extensión. Disponible en http://www.udelar.edu.uy

Este planteo remite a problematizar las funciones de la educación universitaria a la luz de algunos de los problemas en el contexto real contemporáneo.

Enseñanza – Ha estado históricamente vinculada a la cultura de la ilustración definiéndose como transmisión del saber lo cual excluye tanto a los sujetos de la educación como a la cultura en tanto construcción humana en devenir. Ha resuelto las exigencias coyunturales a través de acciones compensatorias que mantienen el modelo de dominación ideológica basado en la educación como donación[10] que hace responsable a cada individuo de su aprendizaje y profundizan las desigualdades negando al sujeto la posibilidad de aprender.

Investigación – Su desarrollo se ha relacionado específicamente a la producción y reflexión sobre el saber, tarea reservada generalmente a ciertos grupos de docentes sin incluir a todo el colectivo docente ni al colectivo estudiantil a excepción de algunas iniciativas particulares. Por consiguiente ha sido una función de alcance relativamente limitado

Extensión – Se refiere esencialmente a cierto modelo de relación de la educación universitaria con una realidad social concreta que implica un proyecto específico en el cual participa una parte de la comunidad educativa bastante restringida. En general, adquiere significados similares a la enseñanza pero en escenarios diferentes, extramuros de la universidad.

En síntesis, desde esta configuración de las funciones de la educación universitaria es que se ha creado el proyecto interdisciplinario como propuesta contrahegemónica que pretende tener visibilidad en la institución.

Los escenarios en que se desarrolla la vida universitaria en este proyecto curricular situado presentan algunas particularidades que refieren no sólo a la pedagogía universitaria sino a las características del colectivo de estudiantes y del campo específico y serán objeto de reflexión como antecedente para analizar el proyecto específico.

El primer escenario refleja una práctica educativa centrada en la figura ilustrada del docente, caracterizada por un discurso homogeneizante que presenta el saber como una construcción dada lo que genera una relación pedagógica definida por la transmisión del conocimiento del docente y la recepción/repetición del mismo por los estudiantes. Esta lógica institucional está condicionada por la masificación de las aulas que no permite fácilmente elaborar otras propuestas educativas y por la postura de pasividad receptiva de los estudiantes.

10 Freire, P. (45º edición, 1994) – Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores S.A. México DF

El segundo escenario pone al descubierto una cultura estudiantil fuertemente instituida en la mentalidad de los jóvenes que ingresan como estudiantes producto de sus trayectorias educativas anteriores. Esta cultura juvenil evidencia una actitud de espera, de ajenidad y sometimiento que inconscientemente obstaculiza en gran medida la participación intelectual en la comprensión y producción de conocimiento. Otra cualidad de este colectivo social tiene relación con los diferentes acercamientos al campo profesional que cada uno de ellos ha tenido y que mayoritariamente se ajustan al formato de las prácticas pedagógicas universitarias por lo menos en lo que hace a los campos de conocimiento históricamente validados.

Esto nos lleva a caracterizar el campo profesional como el tercer escenario en cuestión. Éste parecería transitar por momentos de crisis que hacen a su inestabilidad, luchas de poder, reorganización de categorías teóricas que se contraponen con la representación simbólica que los estudiantes construyeron en sus encuentros anteriores. Por consiguiente, el propio campo profesional significa un desafío en sí mismo.

Estos escenarios condicionan la práctica pedagógica universitaria y provocan lo que hemos llamado *universidad en crisis.*

Es posible encontrar cierta forma de enfrentar esta crisis a través de la propuesta realizada por Litwin (2009)[11] de definir una nueva agenda para la pedagogía universitaria.

> Se trata, en este caso, de un futuro incierto, no ilusorio, pero abierto, en el que se proyectan las finalidades de la educación, que recuperan la visión de un mundo mejor para una sociedad más justa. El principio de la esperanza en la desesperanza, como diría Morin.

La autora distingue cuatro dimensiones para repensar la universidad y que se contextualiza en la realidad educativa a la que se hace referencia:

1. la existencia de una constante fragmentación del saber en disciplinas (se evidencia en la diversidad de cursos anuales que se incluyen en los planes de estudio)
2. el ejercicio de la profesión como un espacio de actividad en el que no siempre convergen o se integran las disciplinas (distancias entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico)
3. la especialización creciente que da cuenta del desarrollo del conocimiento científico (luchas de poder entre las diferentes disciplinas del campo)

11 Litwin, E. (2009) – Discurso de apertura del Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. Buenos Aires.

4. la fuente de conocimientos válidos que proporciona la práctica profesional (crisis del campo profesional: incertidumbre, contradicción e indeterminación)

Sin desconocer que están relacionadas entre sí, se puede identificar un distanciamiento creciente entre ellas lo que refleja la complejidad y dificultad para organizar espacios curriculares de síntesis y articulación que entre otras cosas exige la participación de conjunto de docentes y no de profesores individuales. Por otra parte, exige el desafío de asumir como falso el dilema entre el saber teórico y el saber práctico. Ambas exigencias, de alguna manera, podrían encontrar en el trabajo interdisciplinario la forma de construir prácticas alternativas, que siguiendo la argumentación se inscribirían en una *plataforma política, institucional, pedagógica y didáctica.*[12]

En este marco el trabajo desarrollado en ISEF podría significar algún avance en lo que hace a la plataforma pedagógica y didáctica al involucrar a dos docentes de diferente curso del primer año de la carrera. Quedarían pendientes, aunque con alguna perspectiva de visibilidad en una temporalidad cercana de avanzar en la plataforma política y la institucional, lo que se planteará más adelante.

MARCANDO POSICIONES Y ASUMIENDO RIESGOS: EL PROYECTO INTERDISCIPLINARIO

12 Litwin, E. (2009) Ibid.

Para fundamentar el proyecto interdisciplinario fue necesario adoptar un posicionamiento sobre el conocimiento y la sabiduría para lo cual apeló a R. Barnett (2001) quien sostiene que el conocimiento está cada día más alejado de la acción lo que resulta un empobrecimiento de ambos, por un lado el conocimiento se convierte en simple información y por otro la acción en simple trabajo[13]. En tanto la sabiduría va más allá del conocimiento pero mantiene algún anclaje en él Señala también una doble concepción de la sabiduría que permite elaborar una argumentación sobre la circulación y producción de conocimiento de los sujetos pedagógicos en la universidad, Una es la sabiduría como característica de las personas y la otra, la sabiduría como característica de los procesos. Por tanto se puede sostener que los estudiantes desarrollan sabiduría de acuerdo a la vinculación de la primer acepción con el aprendizaje humano como construcción cultural. Al mismo tiempo y referido a la sabiduría de los procesos, se puede argumentar que los profesores también en la medida en que la universidad como institución habilita espacios y tiempos para el trabajo cooperativo y autocrítico a través de departamento, áreas y/o cátedras.

Desde esta perspectiva, la Segunda Reforma Universitaria propone estas dos formas de sabiduría. Cabe señalar que no se analizarán en este trabajo los debates sobre las redes de conocimiento y el impacto de las tecnologías en los modos de pensar y producir aunque hayan estado integradas al trabajo educativo.

Ha tenido enorme resonancia en el discurso académico el valor de la participación y el poder de la palabra de los estudiantes en la universidad, pero en la práctica de enseñanza ha generado miedos y riesgos que al docente en forma individual le resulta complicado asumir. No obstante la organización cooperativa de la actividad académica permite cruzar los límites de esos condicionamientos que no pasan solamente por cuestionamientos que provengan del planteo de los estudiantes en relación al tema en cuestión. Refieren también a lo que significa para el docente ceder el poder que históricamente ha mantenido, es decir, otorgar poder al estudiante restringiendo su esfera de poder. En este aspecto, el cuestionamiento proviene de la comunicad académica que ve riesgos en esa pérdida de hegemonía así como de la propia autocensura del docente que elabora argumentos que enmascaran su matriz de pensamiento profesional.

13 El autor maneja el concepto de trabajo propuesto por Arendt (2005)

Otro de los desafíos que implica una propuesta educativa que tiene parte de su desarrollo extramuros de la universidad tiene que ver con lograr la apertura de esos territorios culturales para que los estudiantes participen de ellos. Significa realizar acuerdos interinstitucionales que involucran la voluntad y disposición de los profesionales a cargo de las diferentes experiencias de habilitar encuentros, diálogos, observaciones e interpretaciones de quienes están iniciando su formación universitaria. Porque estas prácticas extramuros exigen una doble postura ética. La ética de los estudiantes que deben asumir su participación en actividades en territorio respetando la idoneidad del profesional que los recibe y que su actividad estará vinculada al proceso educativo que realiza en la universidad y la ética del profesional que asumirá que los estudiantes recién están comenzando su formación por lo cual no poseen muchos de los conocimientos para comprender la complejidad de esas situaciones.

Asumir riesgos y cruzar límites se constituyeron en ejes para pensar la propuesta curricular desarrollada en el año 2013 como práctica contrahegemónica involucrando los cursos de Psicología del aprendizaje y Pedagogía.

Las articulaciones en la docencia universitaria: integración de funciones

ISEF - UDELAR

Experiencia interdisciplinar vinculada al campo socio - profesional.

Profesoras responsables: Nancy Salvá: Laura Severino

El proyecto incorpora a las actividades de enseñanza de estos cursos actividades compartidas de investigación y extensión con la finalidad de desarrollar y profundizar el conocimiento del campo específico de la Educación Física y el de la Docencia como profesión.

Las actividades de iniciación a la investigación pretenden implicar a los estudiantes en sus observaciones, interpretaciones y comprensión de los acontecimientos educativos en los que participen así como favorecer la elaboración de relaciones entre el saber de la teoría y el saber de la práctica a través de las voces de sus actores.

Las actividades en territorio se desarrollarán una metodología con énfasis en la reflexión dialógica de docentes y estudiantes como sujetos pedagógicos que tendrá como eje articulador la elaboración de sus propias narrativas pedagógicas.

Se aspira que los estudiantes participen en actividades de enseñanza, investigación y extensión en el marco de una formación académica integral. Este enfoque curricular implica dos aspectos estrucruradores de la formación de grado: un recorrido a través de cada disciplina desde su espistemología y metodología y un trabajo reflexivo como diálogo interdisciplinar.

El diseño e implementación de este proyecto implicó tres grandes desafíos:

1. Repensar la práctica educativa desde la perspectiva de estudiantes capaces de producir conocimiento.
2. Diseñar los cursos desde la integración de las funciones de enseñanza, investigación y extensión en los cursos de grado.
3. Redefinir el sentido de la evaluación en clave interdisciplinar.

Aunque se reconoce que cada uno de estos desafíos significa posicionamientos y análisis crítico de diferentes aspectos de la práctica educativa, para este trabajo se ha jerarquizado el tercero porque se considera la más clara expresión de una práctica contrahegemónica. Por consiguiente, es el que se intentará presentar a continuación.

La idea rectora de la evaluación conjunta entre las asignaturas “Pedagogía” y “Psicología del Aprendizaje” fue la de considerar el espacio aúlico como una comunidad de aprendizaje, que permitiera conectar, a través de observaciones participantes grupales y reflexiones individuales de los estudiantes, las prácticas reales en diversos contextos de la Educación Física, desde los contenidos específicos de ambas asignaturas hacia la integración de saberes.

Esta actividad, ha implicado gran compromiso y responsabilidad para las docentes y los estudiantes. Para las primeras, por entender que la docencia, tal como lo plantea Wenger (2001) es esencialmente una *comunidad de práctica*, y las asignaturas que dictan estarían instaladas dentro del imaginario social de la Institución, como *saberes teóricos*. Para los estudiantes, en su primer año de formación universitaria, implica una propuesta nueva que va más allá de la acumulación de información, ya que demanda la transferencia e integración de contenidos específicos trabajados en las dos asignaturas, a través de observaciones participantes de la práctica profesional, tanto en el ámbito formal como no formal.

Siguiendo a Coll (2008), una comunidad de aprendizaje consiste en promover “*la comprensión y desarrollo de un sistema común de criterios para la evaluación de ideas (...) se busca favorecer que los miembros de la comunidad compartan sus ideas, construyan sobre las opiniones de los otros y mejoren sus propias comprensiones*”.

De esta forma, se promovió un aprendizaje cooperativo, organizando equipos de estudiantes que trabajasen juntos en metas comunes, con subtareas intermedias que evidenciaran aprendizajes, las que fueron establecidas por las docentes, tales como:

- uso de plataforma EVA[14] en las reflexiones individuales y grupales
- una actividad de tutoría continua por parte de las docentes que guiara a los estudiantes en el análisis pertinente de las observaciones
- un soporte teórico que fundamentara las observaciones acorde al contexto.
- prácticas de iniciación a la investigación a través de diálogos con los participantes.

Tal Como lo plantea Suárez, C. (2010), este aprendizaje consiste en ser “…una estrategia pedagógica que busca garantizar condiciones intersubjetivas de aprendizaje, organizando equipos de estudiantes, de tal forma que al trabajar juntos en torno a metas comunes, todos y cada uno de los integrantes puedan avanzar a niveles superiores de desarrollo”.

14 EVA, sigla con la que la Universidad denomina los Entornos Virtuales de Aprendizaje.

En la aplicación de dicha estrategia, han surgido tensiones específicas y características del proceso grupal, que una vez resueltas a través de la mediación de los docentes en el espacio aúlico de cada disciplina, se logró el abordaje pertinente hacia la tarea, con el establecimiento de roles por parte de los integrantes del grupo.

Asimismo, se llevó a cabo un aprendizaje colaborativo en el proceso final de evaluación: la participación de todos los estudiantes en las Jornadas Académicas Interinstitucionales en las cuales se realizó la exposición oral de los subgrupos frente a los docentes que colaboraron en las observaciones llevadas a cabo en diferentes campos (Educación Formal y No Formal) y la totalidad de los estudiantes. La defensa y argumentación sobre lo trabajado acerca de las representaciones previas de los estudiantes y lo observado en el contacto de la práctica, implicó una fuerte tendencia de interacción social sobre un proyecto grupal.

El fomentar un aprendizaje recurrente de cooperación y colaboración, tal como lo plantean Guitert y Pérez- Mateo (2013: 22) implica que los estudiantes trabajen en interacción sobre un mismo proyecto, adquiriendo nuevos conocimientos y representaciones dentro de un encuadre constructivista. El producto final se va configurando desde la integración guiada por todos sus integrantes hacia un resultado final, que tiene el valor de una tercer evaluación interdisciplinaria, con una calificación individual y grupal, escrita y oral.

El espacio de integración social, (entre docentes y estudiantes), la generación de conocimientos a través del intercambio interdisciplinario en un entorno de trabajo cooperativo, enseñando los pasos necesarios para trabajar de forma sistemática, han permitido el aprendizaje de contenidos específicos e integrados entre ambas asignaturas, el aprender de otros y a colaborar con otros, recibiendo guías y ayudas por parte de las docentes.

A modo de síntesis y de alguna manera como nuevo comienzo que instala un diálogo entre discursos interpelando a los participantes en tanto sujetos colectivos implicados, la práctica contrahegemónica se configura como un espacio de posibilidad. Al mismo tiempo, la voz de autoría que legitima un diálogo intercultural involucra como fuerza instituyente a comunidades de aprendizaje insertas en tramas interinstitucionales que permiten consolidar una relación dialéctica entre teoría y práctica basada en procesos educativos recurrentes de cooperación.

BIBLIOGRAFÍA

Arendt, H. (2005) – La condición humana. Ediciones Paidós: Barcelona
Barnett, R. (2001) – Los límites de la competencia. Gedisa Editorial, España

Carr, W. (1996) – Una teoría para la educación. Ediciones Morata, Madrid
Coll, C. y otros (2008) - Las Comunidades Virtuales de Aprendizaje. Editorial Morata: Madrid
De Alba, A. (2010) - Los saberes en la relación entre las diferencias. FLACSO Virtual, Buenos Aires.
de Souza Santos, B. (2010) – La universidad del siglo XXI. Ediciones Trilce, Montevideo.
Díaz Barriga, A. (1990) – La escuela como institución. México
Freire, P. (45º edición, 1994) – Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores S.A. México DF
Freire, P. (2006) - El Grito Manso. Siglo XXI Editores: Buenos Aires
García Aretio, L (2002) - La Educación a Distancia. De la Teoría a la Práctica. Ariel: Barcelona
Giroux, H. (2003) – Pedagogía y política de la esperanza. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
Habermas, J. (1990) Conocimiento e interés. Taurus Humanidades. Buenos Aires
Kuhn, T. (1982) –La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires
Litwin, E. (2009) - Discurso de apertura del Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. Buenos Aires.
Rebellato, J.L. (2008) - Ética de la liberación. Editorial Nordan Comunicad. Montevideo.
Resolución del CDC de la Udelar (2009) - Renovación de la enseñanza y curricularización de la extensión. Disponible en http://www.udelar.edu.uy