

Apertura

REFLEXIONES SOBRE EXPERIENCIAS DE EXTENSIÓN Y DIÁLOGO DE SABERES EN LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES (2022-2024)

Paula Benítez,¹ Fiorella Ciapessoni,² Cecilia Etchebehere,³ F.
Ferrigno,⁴ Guidahí Parrilla,⁵ Laura Zapata⁶

Resumen

La integralidad de funciones consagrada en la Segunda Reforma Universitaria (2006-2014), constituye un desafío constante para quienes formamos parte de la UDELAR y su declarada intención de contribuir al abordaje de temas y problemáticas de interés social y relevancia nacional. Dicha definición condujo a la UDELAR y a cada uno de sus servicios al

1 Docente de la UEAM.

2 Docente de la UEAM y del Departamento de Sociología (DS-FCS).

3 Docente de la UEAM y del Departamento de Trabajo Social (DTS-FCS).

4 Docente de la UEAM y del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM-UDELAR).

5 Docente de la UEAM y del Programa Integral Metropolitano (PIM-UDELAR).

6 Docente de la UEAM y del Departamento de Trabajo Social (DTS-FCS).

desarrollo de políticas y programas de extensión e integralidad de variado alcance.

El presente artículo reflexiona sobre la coconstrucción de conocimiento y el diálogo de saberes a partir de dos convocatorias impulsadas por la UEAM-FCS que, ancladas en orientaciones de nivel central, buscan impulsar la extensión e integralidad en el servicio: los EFI 2022-2023 y los proyectos de Acciones Integrales 2023-2024.

Para ello, se tomaron como insumos los informes de evaluación de las respectivas convocatorias y un relevamiento dirigido a los equipos docentes, que indaga sobre la incorporación de metodologías participativas en los procesos de trabajo, así como los desafíos que identifican para el desarrollo de la integralidad.

Palabras claves: integralidad, metodologías participativas, diálogo de saberes.

Introducción

La integralidad de funciones universitarias —enseñanza, investigación, extensión— es un componente fundamental de la Segunda Reforma Universitaria (2006-2014) en Uruguay. Dentro de esta tríada la extensión es considerada “como el punto de partida para el desarrollo de prácticas integrales, y (...) una de las herramientas de transformación de la Universidad” (Tommasino y Rodríguez, 2011, p. 21). Asimismo, enfatiza el diálogo y la colaboración entre actores universitarios y no universitarios para el abordaje de problemáticas y objetivos socialmente valiosos, de modo que:

[Resulta un] proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular (...), que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social (...); que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, ge-

nerando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas. (UDELAR, 2010, p.15)

Así, la extensión universitaria se constituye en vaso comunicante que habilita el intercambio y mutua influencia de la Universidad con el medio, en el espacio y tiempo que les circunscribe y conforma partes integradas de un todo. El avance hacia la perspectiva de la integralidad incluye, además de la articulación de funciones la perspectiva interdisciplinaria, el enfoque situado, interseccional y con perspectiva de transformación, así como la promoción de la integralidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en su contenido como en su forma/metodología.

Ambas construcciones —extensión e integralidad— otorgan significado e instituyen una praxis universitaria que busca apartarse de lógicas estrictamente profesionalistas, orientada por los principios que se consagran en la Ley Orgánica de 1958. Propenden al compromiso ético-político de la academia con distintos actores sociales —en especial los más postergados— instituciones y territorios, para una mejor comprensión de la realidad y su abordaje.

En este contexto, las metodologías participativas han contribuido al avance del diálogo de saberes, operando un cambio diametral en la concepción del sujeto, quien es despojado de su rol pasivo y considerado portador de conocimiento.

Contrariamente al objeto cosificado, el sujeto actúa, tiene voluntad, capacidad de reflexión y organización, y desde ese punto se contempla la idea de su participación en un sentido pleno. (Paño Yáñez, 2023, p. 124)

En este sentido, el diálogo de saberes contribuye a pensar, problematizar y desarrollar procesos que revierten la producción de conocimiento y prácticas socioeducativas con improntas de subordinación (Fals Borda, 1991; Torres Carrillo, 2019; Porto-Gonçalves, 2009).

Dentro de este marco y entendiendo al “diálogo de saberes [como] un campo de estudio interdisciplinario” (Masi *et al.*, 2019, p. 36), el presente trabajo reflexiona sobre estos procesos y la coconstrucción de conocimiento que habilitan a partir del análisis de proyectos desarrollados por distintos equipos docentes de las unidades académicas de FCS.

El artículo se propone caracterizar las convocatorias a EFI y los proyectos de Acciones Integrales sobre temas de pertinencia social, económica y cultural. Analiza las valoraciones de los equipos sobre las experiencias concretas, en relación con los desafíos para el desarrollo de la integralidad y el efectivo diálogo de saberes con actores sociales e institucionales. A tales efectos, se utilizan como fuentes primarias: evaluaciones anuales de EFI (2022 y 2023), un cuestionario autoadministrado a los equipos que desarrollan propuestas en el marco de las convocatorias EFI (2022-2023) y Acciones Integrales (2023-2024), y la sistematización de reflexiones de un espacio de intercambio con actores sociales e institucionales que tuvo lugar en las IV Jornadas de Extensión e Integralidad de FCS desarrolladas en el año 2023.

Propuestas desarrolladas en el marco de convocatorias de la UEAM (2022-2024)

A continuación se presenta una breve caracterización de las dos convocatorias objeto de análisis y reflexión.

Los EFI son propuestas dirigidas a estudiantes del ciclo inicial y del ciclo avanzado de todas las licenciaturas de FCS,⁷ que a partir de la función de enseñanza desarrollan experiencias de extensión, actividades en el medio y/o investigación. Abordan contenidos específicos de una asignatura mediante un fuerte anclaje en la realidad concreta, en vínculo con actores sociales y territorios. Tienen como cometido contribuir a la resolución y al abordaje de problemáticas socialmente relevantes, al tiempo

7 Trabajo Social, Sociología, Ciencia Política, Desarrollo.

que habilita la reflexión sobre las formas de producción del conocimiento y su capacidad de comprender la realidad.

Así, los EFI:

Son ámbitos para la promoción de prácticas integrales en la Universidad, favoreciendo la articulación de enseñanza, extensión e investigación en el proceso formativo de los estudiantes, promoviendo el pensamiento crítico y propositivo, y la autonomía de los sujetos involucrados. Las prácticas integrales promueven la iniciación al trabajo en grupo desde una perspectiva interdisciplinaria, donde se puedan vincular distintos servicios y áreas del conocimiento, reunidos por una misma temática, un territorio o problema. (UDELAR, 2010, p. 9)

Los EFI son una de las principales políticas desarrolladas por la UEAM desde el año 2010, se instrumentan mediante convocatorias anuales y han experimentado un crecimiento cuantitativo y cualitativo en el correr de sus ediciones. Actualmente presenta dos modalidades: autoidentificación y solicitud presupuestal. La primera está dirigida a equipos docentes con interés en reconocer sus propuestas como integrales, por desarrollar prácticas de intervención y/o investigación, y que no requieran apoyo financiero para su implementación. Esta modalidad permite dar visibilidad al trabajo que desarrollan diferentes equipos docentes, al tiempo que promueve el apoyo y articulación con la UEAM y otros espacios universitarios. A su vez, habilita a los estudiantes a acreditar actividades que no están contempladas en los créditos de los respectivos cursos a través de la propuesta “Asignación de créditos a Espacios de Formación Integral Extracurriculares”.⁸

La segunda modalidad brinda apoyo económico a los equipos docentes en los rubros de gastos, inversiones y sueldos,

8 Disponible en: <<https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2022/05/Orientaciones-para-la-asignacion-de-creditos-a-Espacios-de-Formacion-Integral-extracurriculares.pdf>>.

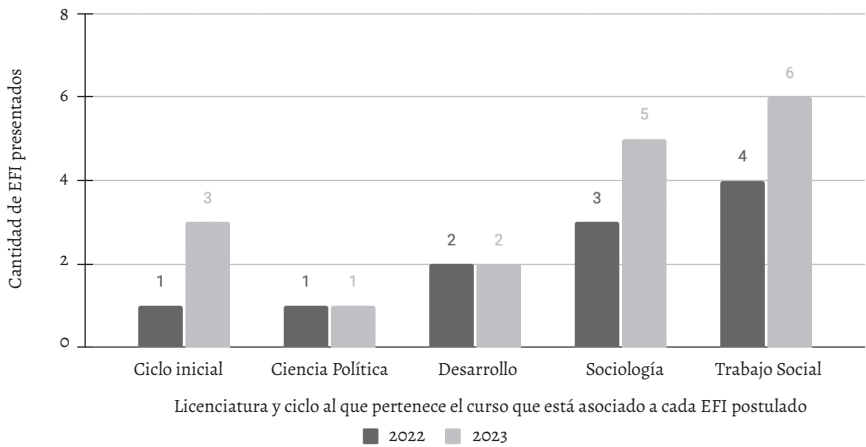
para actividades semestrales, anuales o bienales, para EFI que cuenten con cuatro o más ediciones.

En cuanto a la convocatoria a “Acciones integrales en temas de pertinencia social, económica y cultural 2023-2024”, tiene por antecedente la “Plataforma de trabajo para el desarrollo de la integralidad en FCS” de los años 2020, 2021 y 2022, implementada en contexto de pandemia COVID-19. Busca promover propuestas integrales e interdisciplinarias que abordan problemáticas con pertinencia social, junto a la participación activa de sectores de población, actores sociales e institucionales; cuenta con financiación en el rubro sueldos, gastos e inversiones. Los equipos docentes que presentan propuestas suelen contar con trayectoria de trabajo previa, lo que transforma a la convocatoria en una herramienta para la continuidad de procesos acumulados en el tiempo, fortaleciendo el componente de integralidad. Respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, no se encuentran estructurados necesariamente con una asignatura y habilitan diversos formatos, lo que redundante en un mayor involucramiento, flexibilidad y autonomía para la confección del trayecto formativo.

Breve caracterización de las propuestas

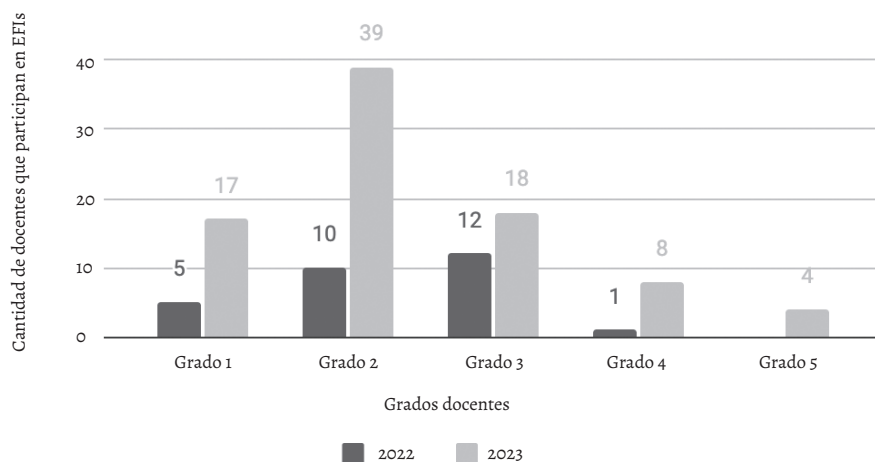
Para el caso de los EFI, los datos revelan y confirman una evolución significativa en la cantidad de participantes —universitarios y extrauniversitarios—, la diversidad de actividades desarrolladas y los territorios abordados. Se aprecia un aumento en la cantidad de propuestas, que pasan de 11 a 17 en el período 2022-2023; a su vez, en este último año se reportan 8 primeras ediciones, lo que daría cuenta de una ampliación del alcance e interés por la convocatoria entre los equipos docentes de FCS.

Gráfico 1. Cantidad de EFI por licenciatura y ciclo en 2022 y 2023



Fuente: Elaboración propia basada en el formulario de evaluación de equipos docentes.

En adición, se identifica para el período un incremento significativo en el número de docentes —con cargos en FCS— que desarrollan EFI, que pasan de 28 a 86. En el año 2023 se incrementa la participación de grados 4 y 5, y se registra un aumento significativo de asistentes —grado 2— con respecto a 2022.

Gráfico 2. Participación de docentes por grado en 2022 y 2023

Fuente: Elaboración propia basada en el formulario de evaluación EFI.

Cabe mencionar, además, la participación de docentes de otros servicios y programas integrales de la UDELAR que también crecen, principalmente a partir de colaboraciones con Programa Integral APEX Cerro, Programa Integral Metropolitano (PIM), Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE).

La cantidad de estudiantes involucrados también mostró un aumento significativo (96,36%), pasando de 440 en 2022 a 866 en 2023. Ello revela un mayor alcance y participación estudiantil en este tipo de propuestas. Actualmente los EFI reciben estudiantes de todas las licenciaturas de la FCS y de otros servicios de las distintas áreas de la UDELAR.

En relación con estos incrementos, dos consideraciones deben realizarse. La primera refiere al contexto de emergencia sanitaria por COVID-19, que pudo repercutir en la presentación de menos propuestas durante 2022 y, posteriormente, motivó a retomar el trabajo con el medio y los actores extrauni-

versitarios en 2023. La segunda refiere a la implementación del Nuevo Estatuto de Personal Docente, que reconoce y exige explícitamente la incorporación de actividades de extensión y relacionamiento con el medio como parte integral de las tareas. Lo anterior motiva el acercamiento y desarrollo de propuestas por parte de nuevos docentes vinculados anteriormente a la enseñanza e investigación.

Las temáticas tratadas en los EFI también se diversifican durante el período analizado. En 2022 se incluyen áreas temáticas como alimentación, educación, vivienda, violencia policial y seguridad, infancias y adolescencias, vejez, ambiente, sustentabilidad y desarrollo, feminismo y diversidad sexual, metodología de la intervención. Para el año 2023 se incorporan nuevas temáticas como arte, cultura y patrimonio, ciudadanía, mundo del trabajo, hábitat y territorio, salud mental, convivencia y seguridad social. Cabe destacar que son varios los equipos que históricamente postulan a la convocatoria y desarrollan un trabajo sostenido en el tiempo. Acumulado que muchas veces cimienta nuevas experiencias y que, aunque con distinta denominación, nuclea a docentes con trayectoria en el área. Al mismo tiempo, estos procesos habilitan la ampliación del abordaje temático incorporando nuevos actores, nuevos territorios y articulaciones, en un doble movimiento que reconoce y expande los horizontes de posibilidad de las experiencias.

Unido a lo anterior, a lo largo del tiempo los EFI han desarrollado su trabajo en articulación con instituciones estatales, sindicatos, liceos y escuelas públicas, redes territoriales, colectivos y organizaciones sociales. En tal sentido y aunque se registra un incremento de los actores o contrapartes extrauniversitarias, sus características se han mantenido. En los últimos años los EFI amplían su radio territorial y desarrollan experiencias en el interior del país, en departamentos como Salto, Río Negro, Canelones, Rocha, Maldonado, Rivera, Tacuarembó y Durazno. Dato relevante, si se atiende al hecho de que históricamente han estado circunscritos a la capital y al área metropolitana.

Al ser consultados por las motivaciones para la presentación de propuestas, los equipos manifiestan: “fortalecer la comprensión”, “incentivar la apropiación de temas por medio de prácticas de extensión y actividades en el medio”, “potenciar el diálogo con actores sociales”, “visibilizar y trabajar temáticas desde una perspectiva interseccional y el diálogo de saberes”, “desarrollar la integralidad de funciones”, “generar una experiencia formativa interdisciplinaria y relacionada con la realidad social”. Además, destaca la búsqueda continua de “aunar con coherencia” la enseñanza con prácticas de extensión e investigación y “consolidar” el abordaje de temáticas con pertinencia social y grupos de trabajo.

De lo anterior se desprende el interés por generar propuestas de enseñanza-aprendizaje innovadoras, dimensión relevante para pensar los EFI como dispositivos pedagógicos. En palabras de los equipos, se busca la “integración de docentes, estudiantes de grado y posgrado”, así como “mayor involucramiento de estudiantes”, “fortalecer la comprensión e incentivar la apropiación de aportes conceptuales mediante su integración [de los estudiantes] a la dimensión práctica”, “que [los estudiantes] incorporen formas de acercamiento a actores sociales relevantes [para el] necesario aterrizaje de las temáticas teóricas”.

Respecto a los proyectos de Acciones Integrales, comparten y profundizan varios aspectos que los EFI presentan. Estos se inscriben y trabajan desde la perspectiva de la integralidad pero, al tratarse de propuestas con mayor duración, existe particular énfasis en la construcción y el abordaje de demandas junto a los actores involucrados y en diversos territorios.

Para el período 2023-2024 se desarrollaron tres propuestas. La primera, “Familia y pandemia: la experiencia de niños y adolescentes en barrios populares de Montevideo y Salto”, se desarrolla a impulso del Departamento de Trabajo Social (DTS-FCS), en articulación con el CENUR Litoral Norte. Tiene por objeto conocer y analizar las vivencias de infancias y adoles-

cencias en contexto de pandemia y la evaluación de sus impactos en conjunto con instituciones referentes.

La segunda propuesta, titulada “La puesta en marcha de UPM 2 en el corredor de la ruta 5. Abordaje integral de las infraestructuras viables desde los estudios del desarrollo”, tiene origen en un equipo docente de la Licenciatura en Desarrollo (LED-FCS) que articula con el CURE Maldonado y el CENUR Noreste. Propone un abordaje integral de los impactos y alertas socioambientales aparejados por la obra del ferrocarril central y otras infraestructuras viales asociadas a UPM2. Ello a través de un trabajo multiactoral que involucra a UPM, organizaciones sociales ambientalistas, centros comerciales, grupos de productores, sindicatos y autoridades locales de cuatro localidades afectadas: Pueblo Centenario, Sarandí Grande, Cardal y Montevideo.

Finalmente, la propuesta “Ruralidades, trabajo y desigualdades sociales desde una perspectiva de género y generaciones” se desarrolla desde un equipo docente radicado en el Departamento de Sociología (DS-FCS) y busca contribuir a la comprensión de las desigualdades sociales en territorios y comunidades rurales del departamento de Canelones —Joanico, Villa Arejo, San Antonio— desde la intersección género/generaciones, al tiempo que promover el fortalecimiento de procesos colectivos. El proyecto fue financiado en dos ediciones y desarrolló actividades extracurriculares acreditadas por 38 estudiantes de la asignatura Metodología de la Investigación del ciclo inicial.

Cada proyecto articula con cátedras, servicios universitarios, territorios y actores sociales e institucionales diversos, lo que habilita por su propia constitución, procesos interdisciplinarios y de diálogo de saberes muy potentes, al mismo tiempo complejos, por los tiempos, intereses y expectativas diversas. Asimismo, articulan con propuestas de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) y el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM), lo que fortalece y amplía el trabajo en las temáticas.

Es de destacar que las propuestas cuentan con un acumulado y experiencia previa —de larga data en algunos casos— sobre la temática, en territorio y con actores sociales bajo diversos formatos, lo que daría cuenta de que la convocatoria de la UEAM —junto a otras de las sectoriales— permite canalizar, apoyar y potenciar el trabajo que los equipos ya realizan, al tiempo que amplía posibilidades. Al igual que los EFI, los proyectos de Acciones Integrales mantienen una fuerte vinculación con la enseñanza, alimentan y actualizan diversas propuestas curriculares de grado, y son plataformas para la intervención y la investigación.

Varias de las experiencias que se desarrollan bajo el formato de EFI y Acciones Integrales articulan o son parte de los Proyectos Integrales (PI) y Seminarios Temáticos de las Licenciaturas en Trabajo Social y Sociología, respectivamente, módulos esenciales para la formación preprofesional. Dato relevante que reivindica los aportes de la extensión como proceso de formación integral de profesionales e individuos críticos.

El diálogo de saberes a través de las experiencias EFI

Resulta interesante recuperar la noción que presenta Freire (2012) respecto del “diálogo y su esencia”. El diálogo como tal revela a la palabra, cuyos elementos constitutivos y en íntimo vínculo son acción y reflexión, dicho de otra manera, praxis. De acuerdo con esta definición, toda palabra auténtica, verdadera, implica transformación del mundo, en contraposición a la palabra banal, alienada y alienante que niega su dimensión activa recayendo en mero verbalismo, y la palabra que al disminuir o abandonar la reflexión se constituye en mera acción, mero activismo.

Cualquiera de estas dicotomías, al generarse en formas inauténticas de existir, genera formas inauténticas de pensar que refuerzan la matriz en que se constituyen. (Freire, 2012, p. 88)

En esta misma línea, el autor continúa:

[existir] humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento. (Freire, 2012, p. 88)

Lo anterior equivale a afirmar que la palabra no es privilegio de algunos, sino derecho de todos, puntapié para la reivindicación, al tiempo que invitación para el encuentro genuino entre sujetos arrojados al mundo, mediatizados por él y dispuestos a transformarlo. El diálogo se constituye en exigencia existencial, un acto de afirmación del sujeto, de creación y recreación.

El objetivo es diseñar dispositivos que abran posibles caminos para un diálogo genuino que se aparte de la imposición, desafiando de este modo una pedagogía “sin sentido”, de ser instrumento maniqueo de conquista, sustantivo sólo pertinente si se aplica a la “conquista del mundo” desde una perspectiva de emancipación.

Puede afirmarse que los EFI como dispositivos pedagógicos promueven el diálogo y junto a este, los procesos de enseñanza-aprendizaje integrales en sentido amplio y en toda su densidad. Adhiriendo a la concepción del diálogo como afirmación del sujeto, los EFI pueden habilitar la distribución del saber/poder entre los partícipes del acto educativo, o al menos permite su disputa, siendo este un potencial radical. Al habilitar a todos, participar, pronunciar, discutir, se reconoce y legitima la existencia del otro y, yendo más allá, su capacidad de praxis. El EFI reivindica, afirma este componente humano y crea condiciones para su desarrollo —tal el espíritu que anima la política más allá de constreñimientos de orden material o administrativo—.

Los equipos identifican cambios significativos en el vínculo pedagógico docente-estudiante y estudiante-estudiante, “se han generado espacios más amenos para el intercambio, con protagonismo en el interés estudiantil”; elemento que se des-

taca por ser objetivo explícito de los EFI, lo que permite afirmar su cumplimiento. Tal movimiento también se plantea para el vínculo con actores sociales y referentes institucionales. En otras palabras, “consolidan una dinámica horizontal que habilita la participación de los distintos integrantes del área o vinculados a proyectos puntuales, independientemente de su formación o trayectoria”. Este componente resulta central, puesto que recupera el sentido de bidireccionalidad y permite avanzar en una relación política de igualdad.

Los aportes freireanos que plantean procesos educativos donde “todos enseñan y todos aprenden” parecen ser parte de las experiencias, dando lugar a una perspectiva de enseñanza problematizadora que involucra a los temas abordados, actores con los que se articula y produce conocimiento, las perspectivas teórico-metodológicas desplegadas y la propia concepción del acto educativo. Amplían el aula y promueven, junto al involucramiento estudiantil, el aprendizaje significativo, eliminando divisiones estancas, deconstruyendo la perspectiva bancaria, con un fuerte componente reflexivo sobre las experiencias que apelan a la retroalimentación constante teoría-práctica (Etchebere *et al.*, 2020).

La horizontalidad en el relacionamiento entre docentes, estudiantes y actores extrauniversitarios se destaca en las evaluaciones de proceso, dando lugar a nuevas preguntas sobre los temas y problemáticas que se trabajan, generando nuevos acuerdos para su abordaje, también para explorar aristas hasta entonces no consideradas. En efecto, es la potencialidad del encuentro, de las múltiples miradas, del diálogo democrático lo que permite procesos de generación de conocimiento novedosos y pertinentes para las partes involucradas y con impactos potenciales para la sociedad en su conjunto.

Algunas expresiones que se destacan por parte de los equipos son: “vuelve mucho más fluido el diálogo y potencia el trabajo”, “hay una mayor confianza”, “[la] dinámica horizontal (...) habilita la participación”, “los vínculos se han transformado y solidificado”.

Aparece reiteradamente la palabra “cercanía” y/o “proximidad” —entre los involucrados en la experiencia, más allá de su rol, trayectoria y formación— también con el territorio y sus dinámicas. Todo ello en contraposición a los espacios de formación tradicionales —estrictamente áulicos— de transferencia de información con énfasis en la comunicación unidireccional. El mayor conocimiento y seguimiento de la formación estudiantil, así como el acompañamiento de procesos que trascienden el componente estrictamente académico —aunque lo afectan—, que generan mayor sentimiento de pertenencia, es otro punto que los equipos destacan.

Lo anterior hace de experiencias con mayor sentimiento de pertenencia, que sostienen la participación de sus integrantes, quienes, a su vez, a través del tiempo pueden cambiar de rol, por ejemplo, transitar de estudiante a egresado o incluso a docente —posibilidad que se coloca e incluso registra entre los equipos—.

Respecto de los aportes formativos, los equipos destacan que las experiencias integrales promueven en los estudiantes capacidades para afrontar problemas concretos, considerando a otros actores y espacios para su abordaje y/o resolución. La emergencia de nuevas preguntas motiva procesos novedosos que, apreciados como tales, contribuyen a cambiar el prisma con que se analiza la realidad. El movimiento que propicia la experiencia permite nuevos ángulos para la intervención e investigación. Unido a lo anterior, la dinámica que se habilita abona la conformación de nuevos equipos y proyectos con distintos énfasis, vinculados a la investigación o actividades en el medio. Por lo general, las experiencias son bien evaluadas por los participantes —sean estudiantes, actores sociales o docentes— que las consideran enriquecedoras.

Otro aspecto que se destaca es la atención a la perspectiva de la interdisciplinariedad, que se expresa en la conformación de los equipos docentes, tanto de EFI como especialmente de Acciones Integrales, así como en el perfil de estudiantes que

reciben variada formación dentro de la FCS y de otros servicios universitarios.

Ontológicamente indisciplinada y compleja, el abordaje de la realidad reclama diversidad de aproximaciones, la interacción efectiva de múltiples disciplinas en contraposición a la lógica de fragmentación e hiperespecialización actual, donde prima una estructura universitaria positivista, organizada en áreas de conocimiento, cátedras y departamentos.

En síntesis, en las experiencias EFI de la FCS se destaca el interés, la intención de desandar el camino de la mera instrucción e incorporar —o al menos acercarse a— una perspectiva de enseñanza no bancaria, que en cierta forma el dispositivo habilita. La concepción ontológica del EFI contiene en sí la potencia para ello, introduce un giro epistemológico y metodológico en la formación profesional, redimensionando las funciones universitarias y el acto educativo junto a las relaciones de poder que en él se expresan.

El diálogo de saberes se esgrime en componente central de la integralidad, implica reconocimiento de un otro, de su forma de ser y estar en el mundo, de su experiencia vital y conocimiento; la horizontalidad en el vínculo y la coproducción resultan imposibles sin la habilitación del diálogo genuino, de allí el sustantivo giro que propone la perspectiva de la integralidad.

Integralidad, metodologías participativas y coconstrucción de conocimiento

Como ya fuera mencionado, un primer componente —obligado— en la conceptualización de integralidad⁹ refiere a la articulación de funciones y la coconstrucción de conocimiento misma, que cobra sentido en la concepción teórica y metodología que se define utilizar. En este marco la referencia a la

9 Aspectos constitutivos del concepto de integralidad (Rectorado, 2009): integración de las funciones universitarias, perspectiva interdisciplinaria, intencionalidad transformadora de la intervención, concepción integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en contenido como metodologías, enfoque territorial e intersectorial en la intervención.

producción situada y pertinente es ineludible, lo mismo que el diálogo de saberes y la interdisciplina. Cuestiones que afectan intrínsecamente la investigación e intervención, es decir, “cómo” se produce el conocimiento, “con quiénes” y “para qué”.

A continuación se presentan las distintas metodologías utilizadas por los equipos, el aporte específico de las metodologías participativas y los desafíos que su implementación revisite. Todo ello en relación al diálogo de saberes, el rol de los actores extrauniversitarios en la (co)construcción de conocimiento y los aportes pedagógicos de las propuestas.

Al respecto, Sarachu (2012) problematiza el sentido de las prácticas integrales y plantea ¿qué investigar?, ¿para qué desarrollo? Y propone:

La investigación acción para el desarrollo centrado en las personas y la realización de sus necesidades mediante la generación de formas de satisfacción colectiva constructoras de autonomía. Se trata de una investigación que es a su vez intervención orientada a la organización y movilización de los sujetos participantes. (p. 19)

En esta misma línea incorpora el componente político del accionar universitario, que debe orientarse a la búsqueda colectiva de ampliación de la autonomía de los sujetos y el desarrollo de sus capacidades. Pese a los obstáculos de diverso orden, este movimiento instituyente habilita desplazamientos posibles, deseados y a veces logrados por la institución universitaria (Kaplún, 2014). Insistir en este sentido resulta una tarea ardua pero necesaria.

Como complemento, los aportes de María Teresa Sirvent (2019) ayudan a pensar los procesos de investigación en el marco de las convocatorias que se analizan. La autora señala las particularidades de la investigación en ciencias sociales con centralidad en sus desafíos pedagógicos; a su vez, tematiza los cruces de la investigación con la enseñanza, otorgándole sentidos singulares en el contexto sociohistórico latinoamericano. Así, la autora plantea “[los actuales] parámetros y criterios de

evaluación no están orientados a la creatividad, la libertad, la autonomía y el pensamiento reflexivo y crítico” (Sirvent, 2019, p. 156), lo que se resignifica para América Latina, donde existen tensiones sociales y académicas en la búsqueda de una sociedad más justa y, en correspondencia, una ciencia emancipadora (2019).

Esta realidad presenta algunos desafíos epistemológicos y metodológicos a la hora de investigar y de enseñar a investigar. Desafíos que, según la autora, no se encuentran en la formulación de preguntas estrictamente, sino en qué medida al responderlas logramos conectar con la realidad sociohistórica en que se producen. Lo que permite superar una “mirada contemplativa o meramente técnica y concibiendo la investigación como herramienta de transformación social” (Sirvent, 2019, p. 162).

Empero, no es suficiente con observar y analizar el contexto, es necesario estimular una mirada crítica de la realidad que cuestione las certezas. Desafiar lo que se sabe sobre un tema, lo que ya está investigado sobre él, encontrar nuevas preguntas e inquietudes, habilita una mirada crítica sobre el contexto de surgimiento y la situación problemática de interés.

En esta misma línea, Sarachu (2012) coloca algunas estrategias desarrolladas desde las prácticas integrales, que retoman el legado de Fals Borda (1991): investigación colectiva basada en la definición de temas y objetos de investigación, estrategias de recolección y análisis de información colaborativa y producción grupal, recuperación crítica de la historia, valorización de la cultura popular, producción y difusión de nuevo conocimiento, “programas interfase” integrados por universitarios y actores sociales orientados a la construcción de proyectos colectivos contribuyendo a su viabilidad y organización.

Tales aportes obligan a precisar las preguntas, al tiempo que afinar estrategias para avanzar en la producción de conocimiento desde la perspectiva de la integralidad: ¿cómo estimular una mirada crítica o desnaturalizar lo que se sabe sobre determinado tema? La respuesta, al mismo tiempo simple

y compleja, remite a una profunda conexión con los sujetos y la realidad sociohistórica que se investiga. Los EFI y proyectos de Acciones Integrales contienen esta potencia. En definitiva, profundizan propuestas pedagógicas que estimulan la mirada crítica sobre la situación-problema. Al respecto “[la] situación problemática se torna también procedimiento metodológico y estrategia didáctica” (Sirvent, 2019, p. 166).

El modo de praxis participativo se vincula íntimamente a la participación efectiva y concreta de los sujetos —investigadores, organizaciones, sujetos— en todas las decisiones y etapas del proceso de investigación y en la construcción colectiva del conocimiento científico buscando transformar la realidad en pos de una sociedad más justa.

La noción de praxis (...) concibe entonces la relación sujeto-objeto en el proceso de producción del conocimiento científico como una relación dialéctica de activa transformación mutua que presupone un compromiso activo del objeto de conocimiento en la construcción colectiva de conocimiento científico. (Sirvent, 2019, p. 180)

En sentido amplio, las metodologías participativas en ciencias sociales pueden definirse como prácticas que buscan acceder a la realidad de sectores sociales vulnerados a través del diálogo de los distintos saberes en pos de la transformación social. Este es el amplio paraguas desde donde se propone el análisis de las experiencias. Estas —EFI y Acciones Integrales— en general procuran la participación de referentes/actores sociales en la definición y construcción de las propuestas y metodologías a desarrollar, la planificación, el seguimiento y la evaluación conjunta, así como la cocreación de conocimientos.

En este sentido, las principales metodologías utilizadas por los equipos son:

Metodologías utilizadas por EFI (participativas, cualitativas y cuantitativas)	Metodologías utilizadas por proyectos de Acciones Integrales (participativas, cualitativas y cuantitativas)
Registro fotográfico	Espacios recreativos y técnicas proyectivas con infancias y adolescencias
Encuestas y entrevistas	Observación
Observación participante	Participación en acciones cotidianas de los espacios
Talleres y foros	Sondeos
Grupos de discusión	Entrevistas individuales y colectivas
Teoría del cambio y Design Thinking	Talleres de diálogos de saberes
Mapeos participativos de actores	Encuentros de estudio y planificación internos
Método y enfoque etnográfico	Talleres participativos en la comunidad
Análisis espacial	Actividades de sensibilización
Mate del mundo/café del mundo	Cartografía participativa
Registros y devoluciones compartidas	Diagnóstico comunitario
Construcción participativa de la demanda	Talleres de devolución de resultados
Técnicas de diseño y ejecución de proyectos	
Recorridas conjuntas	

De lo anterior se desprende que los equipos de EFI y Acciones Integrales utilizan metodologías participativas —en diverso grado—, así como una diversidad de estrategias cualitativas no estrictamente participativas, pero que aportan a procesos de este tipo. Ello responde a cierta plasticidad del concepto y las estrategias desarrolladas, que habilitan interpretaciones diversas de su contenido y forma. No obstante, resulta necesario, más allá del tipo de metodología empleada, ahondar en *cómo* esta se implementa y *por qué* es entendida como participativa, aunque en *definición* no necesariamente lo sea.

Para el caso de los EFI, por su propia naturaleza curricular, tienen foco en los procesos de aprendizaje estudiantil, destaca allí el componente pedagógico que les anima y estructura. Para el caso de Acciones Integrales, pese a no estar necesariamente vinculadas a cursos, se destaca el interés y esfuerzo por desarrollar procesos de intervención e investigación con metodologías que involucran activamente a los actores sociales con que se trabaja. La cocreación de conocimientos aparece como horizonte declarado de todas las propuestas, su grado de concreción efectiva varía según el caso y las circunstancias particulares que les atraviesan. Varios de los equipos mencionan explícitamente que los actores propusieron cambios, discutieron resultados, ampliaron la propuesta y acciones.

En tal sentido y siguiendo a Sarachu (2012), son múltiples los desafíos que se desprenden de la evaluación de las experiencias. En primer lugar, surge la necesidad de favorecer condiciones para avanzar en el carácter participativo de los procesos y en la socialización del conocimiento. Esto como forma de generar aprendizajes genuinos, donde las partes involucradas se apropien del conocimiento coconstruido.

La participación democrática y constante a lo largo de todo el proceso resulta clave para el éxito de la experiencia, lo que implica esfuerzos/movimientos, diálogo/negociación entre las partes involucradas y un deseo genuino de trabajo conjunto. La construcción de conocimiento y su apropiación deben garantizarse a través de mecanismos participativos y de contralor que permita a cada una de las partes —en especial, los actores extrauniversitarios—una participación real y no sólo fáctica, un aporte sustantivo a las problemáticas que aquejan a determinado sector, colectivo, organización y/o territorio, y para ello es inapelable la consideración del otro como sujeto, de sus saberes y experiencias. Avanzar en este sentido requiere de una constante vigilancia epistemológica y metodológica, que amplíe las posibilidades de realización en el marco de procesos colectivos.

La construcción de conocimiento supone diálogos, consensos, conflictos; resulta un camino plagado de desafíos teóricos, metodológicos, afectivos, existenciales, que dan cuenta de la complejidad de lo social. Asumirlo es tarea difícil aunque infinitamente preferible a negar la posibilidad de construir desde y con la diferencia, el intercambio que enriquece y legitima —más allá de lo académico— el proceso y los resultados que se puedan obtener. Por lo anterior, se ratifica la importancia de la participación democrática desde las primeras fases de investigación que promueven su revisión, la toma de decisiones, los acuerdos previos, etc. (Masi *et al.*, 2019, p. 36), reconociendo al mismo tiempo las relaciones complejas, dinámicas y cambiantes que componen los colectivos sociales (Paño Yáñez, 2023, p. 124).

Más allá de los resultados, el espíritu que nutre el trabajo de los equipos y el desarrollo de las experiencias da cuenta de esta preocupación central; reconocimiento que resulta neurálgico para asumir el desafío y propiciar una mayor y mejor integralidad en el servicio.

Desafíos como posibilidades

Los desafíos que se identifican para el desarrollo del diálogo de saberes son múltiples. Resulta relevante y potente su consideración, a modo de echar luz sobre las dificultades y posibilidades que anidan en los procesos descritos.

Un primer desafío que destacan los equipos refiere a no contar con condiciones estructurales adecuadas —personal, presupuesto, horas extraáulicas, valorización simbólica en relación con la tarea docente— lo que repercute directamente en la posibilidad de sostener y profundizar el vínculo con actores extrauniversitarios y la inserción territorial de las experiencias.

Otro desafío, unido al anterior, es la tendencia al *proyectismo*, la dinámica instaurada y hasta ahora pobremente combatida —pese a los esfuerzos a nivel central y de la UEAM— de postulación constante a convocatorias de financiamiento limi-

tadas en el tiempo y de escaso presupuesto. Esto condiciona, más allá de las intenciones y el espíritu original de las propuestas, su ejecución concreta, la generación y consolidación de vínculos, la posibilidad de sistematizar experiencias, la generación de trabajo conjunto y acumulativo.

Las posibilidades del “pensar y hacer” se encuentran condicionadas por la dinámica cortoplacista que impone la institución, sin desmedro del sostén que puedan garantizar los propios equipos. Lo anterior trae consigo expectativas que no siempre se logran colmar y son fuente de fricciones entre las partes involucradas. Asimismo, evidencia la dificultad de romper con la tendencia asistencialista y verticalista que la universidad —muchas veces— reproduce y extiende a los actores sociales, asumiendo “el saber” y ser portadora de “la verdad”, frente a un otro despojado o con menores posibilidades de conocer y resolver sus propios problemas. En tal sentido, retomar la lógica de autogestión como componente de la extensión e integralidad de funciones resulta esencial, la misma que el movimiento estudiantil reclamó y reclama como constitutiva de la universidad pública (Etchebehere *et al.*, 2020).

Resulta interesante, a su vez, la preocupación en torno al extractivismo académico, riesgo muchas veces presente, aunque no necesariamente atribuible a la intención de los equipos, sino a las exigencias, los tiempos y las dinámicas académico-institucionales que atentan contra los procesos sociales en que se participa e interviene. Ello obliga a priorizar objetivos que responden a la lógica universitaria que condiciona —las más de las veces— la continuidad del trabajo, que exige metas, alcances, mostrar que se “hizo algo”, para así apelar a nuevas convocatorias. Lógica que, de no contenerse, puede contradecir el espíritu original de las propuestas y el sentido político de la extensión e integralidad críticas. Lógica, no obstante, necesaria para sostener y desarrollar procesos en el tiempo, a falta de políticas institucionales de mediano y largo plazo, a nivel central y de los servicios. Esto descubre la necesidad de avan-

zar en condiciones institucionales y presupuestales para el mejor desarrollo de las experiencias.

Pese a lo anterior, la articulación interinstitucional e interdisciplinaria y la planificación cuidada de las propuestas permiten sostener —en el escenario actual y con las herramientas disponibles— procesos y generar un acumulado de trabajo que redunda en más y mejores formas de enseñanza, investigación y extensión.

Como se demostró en apartados precedentes, los equipos docentes continúan su apuesta a formatos integrales novedosos, al igual que la convocatoria a EFI y Acciones Integrales contribuyen a materializar. Al respecto, al ser consultados sobre qué aspectos atender para la promoción del diálogo de saberes y la coproducción de conocimientos, los equipos realizan algunas sugerencias.

Entre ellas se destaca la necesidad de mayor presupuesto para el desarrollo de proyectos, especialmente destinados a la generación de horas docentes y a sostener el vínculo con actores extrauniversitarios en territorio. La cogestión de fondos se plantea como propuesta concreta. Por otra parte, se demandan instancias formativas de carácter permanente destinadas al cuerpo docente y a estudiantes de la FCS, en relación con componentes conceptuales y metodológicos de extensión e integralidad. Demanda que la UEAM identifica como recurrente y a la que ha dado respuesta por medio de nuevos cursos integrales de grado y pasantías estudiantiles de extensión, cursos de formación docente sobre sistematización de experiencias y metodologías participativas, espacios de intercambio académicos.

En esta misma línea, surge también el interés por la generación de espacios regulares de intercambio que habiliten articulaciones entre equipos, cátedras y unidades académicas de la FCS, de esta con otros servicios y Programas Plataforma de la UDELAR, así como con actores sociales e institucionales. Esto, además de socializar las experiencias existentes y generar otras nuevas, podría constituirse en un espacio de reflexión en torno al quehacer universitario.

También la difusión de las experiencias se identifica como arista a reforzar, de modo de dar mayor visibilidad al trabajo que realiza la FCS en múltiples territorios y con diferentes actores. Lo anterior incluye, aunque desborda, la celebración de instancias académicas en facultad y demás espacios académicos, con especial énfasis en actividades extramuros de la universidad. La apelación a diferentes medios también es una demanda que expresan los equipos, innovar en formas atractivas de difusión y promoción de las propuestas.

Otra sugerencia es la incorporación de la perspectiva de integralidad en los cursos de grado de la FCS. Esta demanda resulta significativa y pertinente, al tiempo que descubre la dificultad existente en la facultad para una efectiva incorporación —teórica y práctica— de este componente fundamental de la formación universitaria. Otra de las sugerencias que avanza en esta línea es la posibilidad de generar “aulas abiertas” dentro y fuera de la FCS, cuidando de no caer en una perspectiva meramente difusionista.

En cuanto a aspectos operativos, se propone la creación de una base de datos pública y un calendario que incorpore y difunda las actividades que desarrollan los EFI y junto a qué actores/sujetos. Lo anterior podría conducir a un círculo virtuoso entre mayor difusión, más espacios de intercambio y formación, y mayor participación —docente y estudiantil en propuestas integrales—.

Por último, pero no menos importante, la consolidación de trayectorias de trabajo, en íntimo vínculo con la generación de Itinerarios de Formación Integral (IFI) para el estudiantado, es otra idea que se reitera entre los equipos. Unido a ello apostar a un mayor reconocimiento de las experiencias a nivel central y del servicio, de modo que el acumulado desborde los centros y se articule con iniciativas de la universidad en su conjunto.

En tal sentido, promover grupos docentes estables e interdisciplinarios, que desarrollen trabajo en territorio, en vínculo con actores concretos y en torno a temas de interés social es el norte al que deben aspirar las políticas de extensión e integra-

lidad. Desde la UEAM se entiende que las convocatorias descritas, aún con dificultades, avanzan en este sentido.

La mirada de los actores sociales e institucionales vinculados a propuestas integrales

Para complementar el análisis desarrollado e incorporar la mirada de los actores extrauniversitarios, se retoman insumos del conversatorio “El vínculo con los actores sociales en debate: ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Para qué? Resignificando las preguntas clave”, realizado en las IV Jornadas de Extensión e Integralidad de la FCS (2023). Estos dan cuenta de algunos ejes de problematización comunes a los equipos docentes de la FCS, al tiempo que aportan nuevas aristas.¹⁰ En la actividad participaron actores diversos, vinculados tanto a espacios institucionales, como organizaciones sociales y experiencias comunitarias. Puntualmente participaron del colectivo de personas en situación de calle NITEP, Colectivo Volver a mi Barrio, Sindicato Único de la Aguja (SUA), Grupo Carancho y Fuego de Santa Catalina, Asamblea del Agua del Río Santa Lucía, Cooperativas de vivienda y de trabajo, referentes de liceos de Montevideo y técnicos del INAU.

En primer lugar y de modo unánime, los actores demandan una universidad abierta, como forma de democratizar el conocimiento. Reconocen que la institución aporta cierta “garantía” o respaldo para el abordaje de determinado/s tema/s o necesidad/es, además de contribuir a la visibilidad, comprensión y solución de las problemáticas sociales: “el trabajo con la universidad permitió, luego de 42 años, cambiar la forma de enten-

10 Para promover el intercambio se utilizó la técnica “Café del Mundo”, que consistió en la conformación de tres mesas de debate para abordar preguntas claves. Participaron: colectivo de personas en situación de calle Ni Todo está Perdido (NITEP), Colectivo Volver a mi Barrio, Sindicato Único de la Aguja (SUA), Grupo Carancho y Fuego de Santa Catalina, Asamblea del Agua del Río Santa Lucía, cooperativas de vivienda y de trabajo, referentes de liceos de Montevideo y técnicos del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU).

der lo que había pasado”. Esto resulta relevante, la universidad contribuye a colocar temas en agenda, conlleva un componente reivindicativo, aunque como contracara puede abonar la idea de un saber legitimado. A modo de ejemplo se plantea: “Si lo dice un grado 4 hay que escucharlo, si lo dice un sindicalista es sesgado”. Se plantea que es necesario pensar juntos otra manera de entender los problemas sociales, construir conocimiento colectivamente, reflexionando acerca de la relación entre las posturas epistemológicas y los procesos sociales.

En este sentido, se expresa que la universidad no debería perder su lugar “de sujeto crítico que forma sujetos críticos”. De diversas maneras las experiencias presentes plantean que el trabajo en conjunto contribuyó a politizar y consolidar la organización en torno a determinado proceso, tema o problema. A modo de ejemplo se planteó que el trabajo conjunto generó “reconocimiento de la dignidad, que nos hace pasar a la lucha en la calle”.

La interdisciplinariedad y el diálogo de saberes son entendidos también como fundamentos del porqué un vínculo de ida y vuelta entre universidad y sociedad. Se enfatiza la necesidad de descentralizar el poder vinculado al saber de forma de potenciar los saberes y contribuciones de los sujetos no universitarios que intervienen en los procesos, reconocerlos, reivindicar su experiencia y sapiencia. Se reclama “correr el foco”, problematizar las relaciones asimétricas que se entretienen entre academia y organizaciones sociales, para de esta forma habilitar otras formas de relacionamiento.

Las organizaciones demandan que la universidad se abra a nuevas formas de pensar, sentir y hacer, se reclama una mayor horizontalidad en el vínculo que redunde en la construcción conjunta de alternativas ante las problemáticas que se abordan y otras que puedan formularse. Expresiones como “colaboración”, “construcción”, “aprendizaje significativo”, “alianzas inteligentes” y “diálogo de saberes” refuerzan la idea de una necesaria vigilancia epistemológica y metodológica que permita la sinergia entre academia y sociedad.

Asimismo, se destaca el aporte de la universidad —real y potencial— a las causas populares, al abordaje e investigación de temas socialmente pertinentes, definidos y trabajados en conjunto con las organizaciones/comunidad. En tal sentido, se explicita el necesario posicionamiento ético-político de la universidad en la construcción de una agenda democrática, que contribuya a la justicia social. En relación con lo anterior, se destaca que los procesos que se entretengan entre universidad y sociedad deben estar signados por la crítica e interpelación a lo establecido, la problematización de la realidad para acceder a su comprensión y posterior transformación. La praxis, en tanto relación dialéctica teoría-práctica, aparece como centro y *leitmotiv* del trabajo conjunto. Se destaca el proceso acumulativo generado hasta el presente, que debe continuarse, para robustecer el vínculo orgánico entre las partes.

Asimismo, se señaló la importancia de enmarcar las acciones extensionistas de la UDELAR en procesos que ya se están desarrollando en distintos territorios, donde los actores sociales tengan un rol protagónico. Para esto se vuelve necesaria la construcción de vínculos permanentes, que no acaben en una intervención puntual. Esta proyección se vuelve esencial para acompañar los tiempos de los actores sociales, que son diferentes a los tiempos de la academia. Por otro lado, se propone la sistematización de las experiencias para generar una memoria del proceso que permita evitar las repeticiones y avanzar hacia nuevos objetivos.

Consideraciones finales

La UEAM ha ampliado y diversificado las convocatorias, con afán de atender las necesidades de docentes y estudiantes para el desarrollo de la extensión e integralidad en el servicio. Las convocatorias a EFI y Acciones Integrales son expresión concreta de ello, y contribuyen al desarrollo y reconocimiento de experiencias. La posibilidad de financiación por dos años para los EFI, con cuatro o más ediciones, y el período ampliado

de ejecución y financiación —dos años— para el caso de Acciones Integrales redundan en mejores condiciones y posibilidades para el desarrollo de las propuestas y busca atender al denunciado cortoplacismo que atenta contra los procesos de extensión e integralidad genuinas. En este mismo sentido, la ampliación de los montos destinados a los proyectos, así como el incremento de su número, es un desafío que debe asumirse institucionalmente.

Para el caso particular de los EFI se destacan su variedad, número y alcance, así como la mejora del financiamiento disponible y el mecanismo de autoidentificación de experiencias, pasibles de ser acreditadas. De hecho, es este un mecanismo crecientemente utilizado que avanza en la atención a la diversidad de situaciones e intereses de docentes y estudiantes.

Como ya fuera explicitado, el escenario del Nuevo Estatuto de Personal Docente trae consigo el desafío de dar respuesta institucional a la demanda de asesoramiento y soportes para el desarrollo de la extensión e integralidad. Una coyuntura prometedora, con potencial de ampliar los horizontes de trabajo universitario con el medio, pero que exige una seria reflexión que dé lugar a la generación de estrategias efectivas para su aprovechamiento y real concreción.

Lo anterior revitaliza la vieja demanda de una formación docente vinculada conceptual y metodológicamente a la extensión crítica y la perspectiva de integralidad. Ello resulta esencial si se atienden las preguntas: ¿qué tipo de extensión queremos?, ¿con qué objetivo/para qué fines?, ¿cómo entendemos y cómo nos relacionamos con los sujetos partícipes de los procesos? La historia es testigo de los debates y avatares que han rodeado a la extensión, en tanto función controversial en constante disputa. La definición y defensa de su sentido emancipador adquiere renovado interés, en un contexto de avanzada neoliberal sobre la educación en sus distintos niveles, y la creciente amenaza de una “contrarreforma” en términos de extensión y de ideario latinoamericano de universidad pública (López Segrera, 2008). La reestructuración del capitalismo glo-

bal —en marcha desde los años setenta— opera en detrimento de la formación comprometida política y socialmente con el medio, buscando ser funcional a los requerimientos del capital y la división internacional del trabajo. Ello enlaza con la necesidad de proteger y revitalizar la formación crítica que redunde en profesionales igualmente críticos y comprometidos. En tal sentido, varios son los instrumentos que la UEAM ha impulsado desde ámbitos cogobernados de extensión de la facultad.¹¹

Por último, es necesario destacar el componente pedagógico de las propuestas analizadas, que contribuyen a la formación integral y crítica del estudiantado, tal y como se desprende de las evaluaciones realizadas. Propuestas que avanzan en una concepción y praxis educativa que rompe con los esquemas áulicos y jerarquías tradicionales asociadas, que permite a todos aprender y enseñar, trascendiendo roles y lugares. En tal sentido, se habilita el diálogo de saberes y la coproducción de conocimiento como componentes sustantivos. La demanda de reconocimiento y consolidación de estos espacios, al tiempo que resulta positiva, exige de más y mayores esfuerzos en ámbitos políticos y de gestión.

Al respecto resultan elocuentes las palabras de Rebellato (2000): “No es posible construir poderes sociales si a la vez no se construyen saberes sociales”. La extensión crítica como vía capilar que nutre la enseñanza e investigación encierra en sí misma un potencial radical. Recuperar el *ethos* latinoamericano y actualizar el rol de la universidad pública en el actual contexto resulta crucial, una responsabilidad que nos compete como universitarios y ciudadanos en sentido amplio.

11 Germinación de Proyectos Estudiantiles de Extensión, Pasantías Estudiantiles de Extensión, Creditización de Actividades Estudiantiles de Extensión e Investigación. Además de la promoción de EFI propios —Extensión Universitaria y Metodologías Participativas en Ciencias Sociales—.

Referencias bibliográficas

- Etchebehere, C.; Ferrigno, F.; Rubio, E.; Zapata, L. (comps.) (2020). Delineando nuevos horizontes: una mirada crítica sobre la extensión e integralidad en Facultad de Ciencias Sociales. *Ciencias Sociales y Extensión Universitaria. Aportes para el debate*, vol. 2. Montevideo: FCS.
- Fals Borda, O. (1991). *Acción y conocimiento: cómo romper el monopolio con investigación acción participativa*. Bogotá: CINEP.
- Freire (2012). La esencia del diálogo. ¿Qué es la educación popular? La Habana: Ed. Caminos.
- Kaplún, G. (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios*, 1. Montevideo: UDELAR.
- López Segrera, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação*, (13)2, pp. 267-291.
- Masi, A. M. (dir.); Muñoz Rodríguez, M.; Navarro, L.; Melto, M.; Enriquez, P.; Hodara, I.; Reveco, C.; Vanucci, L.; Gómez, S.; Arce, A. (2019). Diálogo de vivires y prácticas de resistencia en organizaciones sociales y educativas [PROIPRO N° 042318]. *Anuario de investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*, 35, pp. 35-41. San Luis: Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Paño Yáñez, P.; Oraison, M.; Torrejón, E.; Macías, H.; Ortega, M.; Suárez, M. (coords.) (2023). *Metodologías participativas en tiempos de crisis: reflexiones epistemológicas y experiencias críticas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO
- Porto-Gonçalves, C. W. (2009). De saberes y de territorios. Diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana. *Revista Latinoamericana Polis*, 22. Disponible en: <<http://polis.revues.org/2636>>.
- Rebellato, J. L. (2000). *Ética de la liberación*. Montevideo: Nordan.
- Sarachu, G. (2012). Prácticas integrales: fundamentos, recorridos y experiencias participativas desde la extensión universitaria. En: Cortegoso, A. L.; Sarachu, G.; Pereyra, K. (orgs.). *Prácticas académicas integrales en el Cono Sur*. Colección Temática PROCOAS: Universidad y trabajo asociado. Montevideo: Extensión Libros/UDELAR.