

# Disciplinas, colectivos sociales y prácticas institucionales: ambientes formativos en la experiencia de los proyectos estudiantiles de extensión universitaria en la Universidad de la República

Integralidad de funciones universitarias /  
Desafíos de gestión



## María Noel González

Servicio Central de Extensión y  
Actividades en el Medio. Universidad  
de la República, Uruguay.  
noel.gonzalez@cseam.udelar.edu.uy  
 <https://orcid.org/0000-0003-0538-9724>

## Valeria Grabino

Servicio Central de Extensión y  
Actividades en el Medio. Universidad  
de la República, Uruguay.  
valeria.grabino@cseam.udelar.edu.uy  
 <https://orcid.org/0009-0002-2907-9376>

## Gastón Lamas

Servicio Central de Extensión y  
Actividades en el Medio. Universidad  
de la República, Uruguay.  
gaston.lamas@cseam.udelar.edu.uy  
 <https://orcid.org/0000-0002-8326-1235>

## Carlos Santos

Centro Universitario de la Región Este.  
Universidad de la República, Uruguay.  
carlos.santos@cure.edu.uy  
 <https://orcid.org/0000-0002-1632-8129>

RECEPCIÓN: 28/02/23  
ACEPTACIÓN FINAL: 28/04/23

Disciplines, social groups and institutional practices: training environments in the experience of student extension projects at the University of the Republic

Disciplinas, grupos sociais e práticas institucionais: ambientes de formação na experiência de projetos estudantis de extensão universitária na Universidade da República

## Resumen

La convocatoria concursable Proyectos Estudiantiles de Extensión Universitaria, de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República, es una política de promoción de la extensión e integralidad que se realiza desde 2009. Basados en la iniciativa e intereses de los y las estudiantes, la formulación y ejecución de estos proyectos es acompañada por un dispositivo formativo que busca que los equipos universitarios pongan en juego, de forma interdisciplinaria, conocimientos disciplinares en un contexto de prácticas concretas, incorporen una serie de estrategias y herramientas teóricas, metodológicas y epistemológicas específicas de la intervención social, y se promueve a su vez la reflexión ética y el análisis crítico de la realidad social. Entendiendo a los proyectos estudiantiles de extensión como una herramienta central para la formación universitaria, se realizó un análisis procesual de las experiencias desarrolladas en sus primeros diez años y se enfatizó en algunas dimensiones centrales en procesos integrales.

**Palabras clave:** extensión universitaria; ambientes formativos; trayectorias integrales.

## Abstract

The call for Student Projects of University Extension, of the *Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República*, is a policy of promotion of extension and comprehensiveness that has been developed since 2009. Based on the initiative and interests of the students, the formulation and execution of these projects is accompanied by a formative device that seeks that the university teams put into play, in an interdisciplinary way, disciplinary knowledge in a context of concrete practices; incorporate a series of theoretical, methodological and epistemological strategies and tools specific to social intervention, while promoting ethical reflection and critical analysis of social reality. Understanding student extension projects as a central tool for university education, a processual analysis of the experiences developed in its first ten years was carried out, emphasizing some central dimensions in integral processes.

**Keywords:** university extension; training environments; comprehensive trajectories.

## Resumo

O edital do concurso de Projetos Estudantis de Extensão Universitária, *Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República*, é uma política de promoção da extensão e integralidade que vem sendo realizada desde 2009. Com base na iniciativa e interesses dos estudantes, a formulação e execução destes projetos é acompanhada de um dispositivo formativo que procura que as equipes universitárias ponham em jogo, de forma interdisciplinar, saberes disciplinares num contexto de práticas concretas; incorporem um conjunto de estratégias e instrumentos teóricos, metodológicos e epistemológicos próprios da intervenção social, e promovam a reflexão ética e a análise crítica da realidade social. Compreendendo os projetos de extensão estudantil como ferramenta central para a formação universitária, realizou-se uma análise processual das experiências desenvolvidas em seus primeiros dez anos, enfatizando algumas dimensões centrais nos processos integrales.

**Palavras-chave:** extensão universitária; ambientes de treinamento; trajetórias intregrais.

**Para citación de este artículo:** González, M. N.; Lamas, G.; Grabino, V. y Santos, C. (2023). Disciplinas, colectivos sociales y prácticas institucionales: ambientes formativos en la experiencia de los proyectos estudiantiles de extensión universitaria en la Universidad de la República. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 13(18), e0006. doi: 10.14409/extension.2023.18.Ene-Jun.e0006

## Introducción

Los Proyectos Estudiantiles de Extensión Universitaria (PEEU) son una modalidad de las convocatorias concursables de extensión que se desarrolla, desde 2009, en la Universidad de la República (Udelar) en el marco de las estrategias de promoción de las prácticas integrales y la curricularización de la extensión (Tommasino *et al.*, 2010; Tommasino, 2009). En sus primeros diez años de desarrollo han transitado todo el proceso de postulación y ejecución 1190 estudiantes universitarios/as en 236 proyectos.

Su objetivo fue establecer una propuesta concursable basada en intereses de los y las estudiantes —quienes están a cargo de la propuesta, gestión y desarrollo de proyectos de extensión— que, además, implicara procesos de formación teórico-metodológica en extensión, en articulación con las procedencias disciplinares de los equipos. En este sentido, algunos de los pilares en los que se fundamenta la convocatoria son el aprendizaje por problemas y la enseñanza activa (Cano, 2009; Cano y Migliaro, 2009). Dado que la convocatoria prevé propuestas de formación durante el proceso, fue necesario también el desarrollo de formas específicas de roles docentes para el acompañamiento, apoyo u orientación (Cano, 2010; Cano *et al.*, 2011; Bibbó *et al.*, 2011; Barrero *et al.*, 2012).

Los PEEU son convocados desde la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) y son abiertos a estudiantes de toda la Universidad. Los equipos postulan y una vez aprobadas sus propuestas obtienen financiamiento<sup>1</sup> para gastos que requiera el desarrollo de su propuesta al año siguiente. En el transcurso de estos diez años han existido modificaciones en la convocatoria, tanto en las bases como en las modalidades de implementación y acompañamiento.

En este sentido, las modificaciones fundamentales han estado en el dispositivo de orientación y acompañamiento docente a estos proyectos. Cabe destacar, por ejemplo, que en la modalidad de PEEU desarrollada hasta 2012 se realizaban módulos temáticos que tenían como supuesto la necesidad de formación en temas específicos como extensión y salud, extensión y educación, entre otros. En cambio, a partir de 2013 la formación se focalizó en el ciclo vital de los proyectos y en características de los procesos de trabajo.

A pesar de las transformaciones que ha tenido el dispositivo pedagógico desplegado en las sucesivas convocatorias a Proyectos Estudiantiles de Extensión, estas han sostenido la articulación de modalidades de aula tradicional con otros tipos de docencia-acompañamiento. Asimismo, en todos los periodos se compartió la inquietud por estimular el aprendizaje entre pares más allá de los integrantes de los propios equipos y se desarrolló orientación docente ya sea mayormente centrada en la dimensión disciplinar-temática o en la dimensión metodológica de los proyectos.

Con más de diez ediciones realizadas de la convocatoria es posible realizar un balance preliminar, en este caso, sobre las características que han tomado los proyectos desarrollados.

El objetivo principal del trabajo es aportar elementos descriptivos de los proyectos en términos de procedencias disciplinares (áreas) de los equipos, el tipo de colectivos e instituciones con los que se vinculan y el tipo de vínculo que establecen las áreas de conocimiento

**1)** Para la convocatoria 2019, el monto máximo por proyecto es de cuarenta mil (40 000) pesos uruguayos, equivalente aproximadamente a unos mil (1000) dólares.

definidas en la Udelar, entendiéndolos como aspectos centrales para comprender trayectorias de estudiantes en experiencias integrales.

Se realiza una mirada procesual a la convocatoria y se incorpora un estudio en profundidad de un conjunto de proyectos ejecutados, tomando como fuente de información los propios proyectos de extensión, informes intermedios y finales, bases de datos de convocatorias de la CSEAM y de otros servicios de la Udelar y la experiencia de acompañamiento de los/as autores/as de la ponencia a estos proyectos.

Los hallazgos identifican y problematizan la dimensión disciplinar e interdisciplinar, algunos elementos de los ámbitos institucionales en que se desenvuelven los equipos de estudiantes, así como el tipo de colectivos con los que se establecen acuerdos de trabajo y se llevan a cabo procesos de extensión —con la complejidad de los procesos de construcción de demanda que esos casos requieren—. Al mismo tiempo, se analizan trayectorias estudiantiles más allá de la función de extensión, atendiendo a los recorridos personales y colectivos sobre extensión, en diálogo con la investigación.

Para la realización del análisis se consideraron las primeras nueve ediciones, que corresponden a postulaciones realizadas entre 2009 y 2018 y ejecución de proyectos entre 2009 y 2019<sup>2</sup>. A los efectos de hacer más comprensible la caracterización hablaremos del período en su conjunto, aunque referiremos también a análisis realizados por año y por subperíodos. Estos subperíodos de ejecución contienen tres ediciones cada uno, y son: 2009–2012, que podríamos denominar la etapa inaugural de la línea; luego 2013–2015, que se corresponde con importantes cambios en la política de extensión en la Udelar que afectaron las características de la convocatoria; y finalmente 2016–2019, que se corresponde con un período de asentamiento de algunas de estas modificaciones y ajustes de otras. Cuando el tema tratado lo requiera, haremos notar si existen diferencias a tener en cuenta entre los subperíodos mencionados.

A partir de allí, nos planteamos algunas inquietudes y preguntas para comprender cómo se ha configurado esta línea concursable en el marco de las prácticas cotidianas de la Udelar. Los elementos que se tomarán como indicadores de cada uno de estos aspectos definidos para el análisis fueron desarrollados para este trabajo específicamente<sup>3</sup>. Para esto, nos enfocaremos en algunos aspectos que entendemos resultan constitutivos de trayectorias estudiantiles universitarias integrales.

A este respecto, tomaremos grandes ejes para caracterizar los proyectos estudiantiles en el período 2009–2019: i) procedencias disciplinarias, de áreas del conocimiento y sus articulaciones; ii) tipos de colectivos e instituciones no universitarias con los que articulan. Finalmente, para años específicos (2012, 2013 y 2016) se analizarán: iii) formas concretas en que se establece el vínculo con estos colectivos e, iv) indicios de constitución de trayectorias integrales por parte de los equipos.

Un objetivo subsidiario de este trabajo es esbozar líneas para establecer esfuerzos más sistemáticos en relación al fortalecimiento de procesos integrales, su seguimiento y evaluación continua. En este sentido, buscamos establecer indicadores (en tanto indicios con

**2)** Las convocatorias de 2019 (con ejecución en 2020), 2020 y 2021 presentan características particulares muy asociadas al proceso de pandemia e implica un análisis comparado que no se incluirá en este trabajo.

**3)** Algunos avances parciales de este trabajo han sido comunicados en González *et al.* (2021) y Santos *et al.* (2016)

relación a procesos no cuantificables) en el marco de las tres dimensiones de la integralidad: diálogo de saberes, interdisciplina y articulación de funciones.

En síntesis, buscamos aproximarnos a comprender quiénes son los/as estudiantes y equipos que vienen transitando por la convocatoria y sus espacios de formación e identificar algunos elementos básicos en relación a sus experiencias en el marco de la propuesta y ejecución del proyecto. Estas experiencias en definitiva son el sustrato de los procesos formativos que el dispositivo propuesto por la Udelar a través de la CSEAM busca acompañar u orientar.

### **Interdisciplina: procedencias disciplinares y sus articulaciones**

Nos proponemos en este apartado caracterizar este grupo de estudiantes en cuanto a los servicios<sup>4</sup> universitarios y áreas del conocimiento de procedencia, así como establecer la existencia de posibles énfasis respecto a la matrícula general de la Udelar. Por razones de índole consideraremos a los servicios como unidad mínima informativa sobre disciplinas. Es claro que una parte de lo referido estrictamente a disciplinas puede quedar opacado bajo esta categoría, ya que, en algunos servicios se desarrollan disciplinas diversas que en algunos casos explican diferencialmente la mayor o menor presencia de estudiantes de un servicio dentro de los proyectos estudiantiles. Aun así, consideramos fructífero el análisis por servicios para los fines de este trabajo.

### **Los proyectos estudiantiles de extensión y la matrícula de la Udelar**

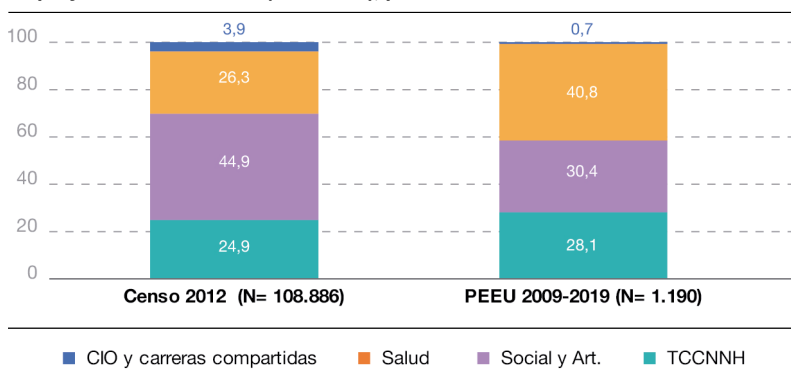
En términos generales, el grupo de estudiantes en proyectos estudiantiles presentados y aprobados se asemeja bastante a la distribución de la matrícula de la Udelar —de acuerdo con el censo estudiantil de 2012— por áreas del conocimiento<sup>5</sup>. Esto es, a la pregunta sobre quiénes están desarrollando proyectos de extensión, respecto a las procedencias por áreas del conocimiento, puede decirse que ha habido participación de estudiantes de todas las áreas, en proporciones relativamente similares a la distribución general de la matrícula.

A pesar del recaudo necesario al comparar la matrícula concreta de un año (2012) con todo el período de interés de este trabajo —proyectos ejecutados entre 2009–2019— puede observarse que en las propuestas ejecutadas hay una menor proporción de estudiantes del Área Social y Artística, si se considera su peso en la matrícula de toda Udelar y una proporción mayor de procedencias del Área Ciencias de la Salud (Figura 1).

**4)** En Udelar los servicios son las unidades administrativas que incluyen entre otras a las Facultades, escuelas, institutos, servicios centrales y otros. Actualmente existen 17 Facultades y 1 escuela donde se asientan carreras de grado dictadas en las distintas sedes (Montevideo, y 3 centros regionales) y también otros espacios centrales como Programas Territoriales, Servicios Centrales, y otros arreglos institucionales.

**5)** La Udelar se organiza actualmente en tres macroáreas del conocimiento: Social y Artística, Ciencias de la Salud y Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat.

**Figura 1: Porcentaje comparado de estudiantes de UDELAR (2012) y en ejecución de proyectos estudiantiles (2009-2019), por área de conocimiento**



Fuente: SCEAM-UDELAR (2021)

Esta diferencia puede considerarse con mayores elementos si se realiza la comparación por servicio universitario. Así, aunque han participado estudiantes de todos los servicios universitarios de Udelar, algunos de estos tienen una presencia cuantitativamente más fuerte en los equipos y explican parte de las diferencias por área respecto a la matrícula general.

A modo de ejemplo, los y las estudiantes de ciencias económicas y administración y de derecho, dentro del Área Social y Artística, se encuentran muy poco presentes —considerando su importante proporción en la matrícula de Udelar— en los equipos que desarrollaron proyectos estudiantiles en todo el período considerado. Por otro lado, se encuentran los y las estudiantes de ingeniería que, aunque con menos claridad, están dentro del grupo de servicios con baja participación con relación a la matrícula general (especialmente en los subperíodos 2013–2015 y 2016–2018).

En tanto, es preciso mencionar tres procedencias que tienen una representación sensiblemente mayor en los proyectos estudiantiles que en la matrícula de la Udelar 2012, y estos son estudiantes de psicología y de educación física, ambos del Área Salud, y estudiantes de ciencias del Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat (TCCNH).

Otro aspecto central, particularmente en el contexto universitario uruguayo, es la comparación de la matrícula de Udelar con los proyectos estudiantiles en lo referido a la procedencia geográfica de los equipos estudiantiles. Esto es, estudiantes de carreras con sede en Montevideo o carreras que se desarrollan en centros regionales<sup>6</sup>. En este aspecto, los PEEU muestran claramente mayor proporción de estudiantes de sedes regionales (17,6 %) que la matrícula general de la Udelar de 2012 (5,1 %).

Así, estas diferencias, más allá de su valor estadístico, informan en cierta medida de ámbitos institucionales, disciplinares y vitales que de alguna manera estimulan diferencialmente la participación en este tipo de propuestas.

De esta manera, esto nos conduce a intentar identificar elementos que inciden en la mayor o menor propensión de estudiantes de ciertos servicios a involucrarse en proyectos

**6)** La política de descentralización de Udelar ha tenido un fuerte impulso desde el año 2007. La Udelar se organiza actualmente en las sedes de Montevideo y tres Centros Universitarios Regionales (CENURES) que corresponden a las regiones Este, Noreste y Litoral Norte del país.

estudiantiles de extensión. Encontramos estímulos de diverso tipo como las posibilidades de integrar esta actividad en las mallas curriculares con su correspondiente acreditación<sup>7</sup>, la proximidad de las formaciones disciplinares y equipos docentes con prácticas de extensión o actividades en el medio o la propia existencia de canales intraservicio<sup>8</sup> para el desarrollo de actividades extensión o integrales. También es necesario considerar características diferenciales de los estudiantes de distintas carreras respecto a su procedencia socioeconómica, dimensiones sexogenérica, étnico-raciales y geográficas, entre otros aspectos que se entrecruzan con las tramas institucionales.

Parece así necesario pensar en lo que denominamos *ambientes formativos*, que no solo refieren a los contenidos concretos de especificidades disciplinares sino también a tramas de relaciones y prácticas en cada servicio, algunas de ellas institucionalizadas, de las que emergen proximidades con colectivos no universitarios específicos y modos de vinculación particulares.

En este sentido, se destaca que, además de la comparación con la matrícula de Udelar, las inserciones de los estudiantes en proyectos estudiantiles por servicio se componen de forma tal que cinco de los servicios universitarios —Facultades y escuelas— explican más de la mitad (56 %) de las procedencias de estudiantes en el período de ejecución 2009–2019 (Cuadro 1).

**Cuadro 1. Servicios de procedencia de estudiantes en proyectos estudiantiles ejecutados entre 2009–2019**

Servicio	% acumulado	Área del conocimiento
Facultad de Psicología	16,7	Salud
Facultad de Ciencias	32,3	TCCNH
Facultad de Ciencias Sociales	41,3	Social y Art.
Facultad de Información y Comunicación	48,7	Social y Art.
Instituto Superior de Educación Física	56,0	Salud
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	62,1	Social y Art.
Facultad de Medicina	67,7	Salud
Escuela Universitaria de Tecnología Médica	72,9	Salud
Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo	76,9	TCCNH
Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes	80,3	Social y Art.
Facultad de Enfermería	83,2	Salud
Facultad de Veterinaria	85,7	TCCNH
Facultad de Agronomía	88,2	TCCNH

7) En algunos servicios los proyectos estudiantiles de extensión universitaria pueden ser acreditados fácilmente dentro de las carreras de grado.

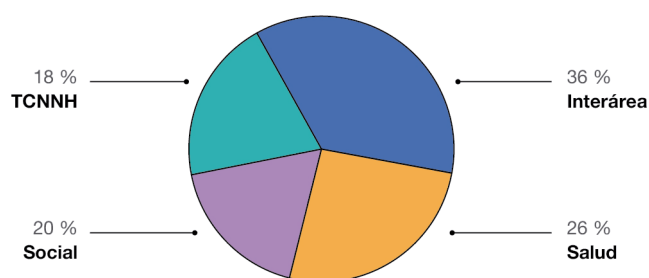
8) Por ejemplo, más recientemente se han abierto líneas de proyectos estudiantiles de extensión dentro de Facultades que no necesariamente se incorporan a las convocatorias centrales (ciencias sociales, arquitectura, diseño y urbanismo, información y comunicación).

Servicio	% acumulado	Área del conocimiento
Facultad de Ciencias Económicas y Administración	90,4	Social y Art.
Facultad de Derecho	92,5	Social y Art.
Facultad de Ingeniería	94,5	TCCNH
Escuela Universitaria de Nutrición	96,1	Salud
Facultad de Química	97,6	TCCNH
Escuela Parteras	98,5	Salud
Facultad de Odontología	99,2	Salud
Carrera interservicio	99,9	Otro
Escuela Universitaria de Música	100	Social y Art.

Fuente: SCEAM-Udelar (2021).

Finalmente, la composición por áreas del conocimiento de los equipos estudiantiles en todo el período puede verse en la Figura 2. Allí puede constatarse que una parte importante de estos equipos (36 %) tiene una integración que involucra dos o más áreas del conocimiento. Al mismo tiempo y complementariamente, algunos equipos con integración exclusiva de un área están compuestos por más de un servicio de la misma área. Estos casos son el 10 % del Área Ciencias de la Salud, el 14 % del Área TCCNH y el 21 % del Área Social. Considerando esto y la composición de los equipos interárea, se puede afirmar que existe una tendencia de las y los estudiantes del Área Social y Artística a involucrarse en mayor medida en propuestas con otros servicios.

**Figura 2: Distribución porcentual de equipos en proyectos estudiantiles de extensión (2009-2019) por área de conocimiento**



Fuente: SCEAM-UDELAR (2021)

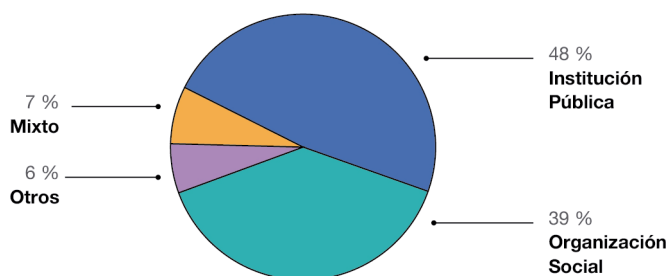
### **Diálogo de saberes: colectivos sociales y tipos de vínculo en proyectos estudiantiles de extensión**

Como forma de avanzar sobre la dimensión de la integralidad relativa al diálogo de saberes incorporamos una mirada sobre los colectivos con aquellos que los equipos trabajan. El objetivo es caracterizarlos someramente, buscar elementos informativos sobre el proceso de construcción de la demanda e identificar los sujetos con los que se registra un vínculo más

estable en el tiempo y también cómo ello se articula con las procedencias por áreas de los equipos de estudiantes.

Los proyectos estudiantiles en el período 2012–2019<sup>9</sup> han articulado con 360<sup>10</sup> colectivos o instituciones no universitarias. De ellas, la mitad se trata de instituciones públicas y cerca del 40 % son organizaciones sociales de muy diversa índole (Figura 3). La distribución porcentual por grandes tipos de instituciones y colectivos no universitarios conserva similitudes con el resto de las líneas concursables de la CSEAM.

**Figura 3: Distribución porcentual tipos de colectivos sociales que articulan con proyectos estudiantiles de extensión (CSEAM) (2012-2018)**



Fuente: SCEAM-UDELAR (2021)

Si consideramos subtipos dentro de estas grandes categorías de colectivos sociales, podemos identificar dos grupos principales integrados por colectivos en centros educativos y espacios para infancias y adolescencia (28 %) y las organizaciones de base territorial (21,2 %). Le siguen colectivos en otros organismos públicos locales y nacionales (excluyendo centros de salud y de educación).

Por otra parte, indagamos en el tipo de colectivos sociales con los que los equipos de proyectos estudiantiles se vinculan según las áreas de conocimiento. En este sentido, no encontramos diferencias sustantivas por área del conocimiento de acuerdo con las grandes categorías consideradas (instituciones públicas, organizaciones sociales, organizaciones mixtas y otros). Al mismo tiempo, todas las áreas trabajan con todos los tipos de colectivos e instituciones definidos, lo que permite inferir que no hay un gran sesgo por área del conocimiento.

Sin embargo, identificamos énfasis claros por servicio universitario. Aunque su análisis excede el propósito de este trabajo, resulta pertinente mencionar algunos de ellos.

Como podría esperarse, el conjunto de los proyectos interárea mantiene el orden general por tipo de colectivos con los que se involucra, aunque los énfasis están más diluidos. Los equipos procedentes de las ciencias de la salud son los que más trabajan en centros de salud y cuidados y tienen menor involucramiento con organizaciones de base territorial.

**9)** Se considera este período —que abarca 7 ediciones— porque es sobre el que se cuenta con información mejor sistematizada en lo que respecta al tema en cuestión de este apartado.

**10)** Se contabiliza cada aparición de una institución en un proyecto. En algunos casos proyectos distintos se articulan con las mismas instituciones u organizaciones. En esas situaciones se cuentan tantas veces como aparecen para permitir el análisis cruzado con otras variables de cada proyecto.



En los equipos procedentes del área científico–tecnológica, los centros educativos y las organizaciones de base territorial son las más frecuentes; mientras que es el área donde tienen mayor peso las organizaciones promocionales y de incidencia. A este respecto, cabe mencionar que en este grupo de colectivos están las asociaciones y ONG de carácter ambientalista o ecologista que tienen un denso vínculo con algunos de los servicios universitarios de esta área.

Finalmente, los equipos del campo social y artístico distribuyen sus articulaciones casi paritariamente entre centros educativos y organizaciones de base territorial. La diversidad incluida en la categoría “otros” también es importante aquí, ya que es el área que presenta mayor diversidad en los tipos de colectivos con los que se vincula. Adicionalmente, es el área con mayor articulación con sindicatos.

### **Vinculaciones y formas de trabajo**

Incorporamos en esta sección una mirada sobre el proceso de construcción de la demanda y sus particularidades según la conformación disciplinaria.

Para ello, tomamos un subgrupo de proyectos de manera de considerar más profundamente elementos del proceso de trabajo. Se contemplaron proyectos que completaron el ciclo de postulación, ejecución y presentación de informes de los tres subperíodos considerados (2009–2012, 2013–2015, 2016–2019). Es importante aclarar que esta no pretende ser una muestra representativa sino un recorte que toma un año por cada uno de los subperíodos abordados, en los que fue posible revisar más sistemáticamente elementos en torno a las formas de vínculo establecido con las instituciones y colectivos no universitarios y las trayectorias integrales de los y las estudiantes.

En este sentido, se consideraron 61 proyectos de las ediciones 2012, 2013 y 2016 que involucran 263 estudiantes de la Udelar. Esta sistematización se realizó sobre la base de los perfiles y proyectos formulados, los informes de avance y finales y al acompañamiento que desde el Servicio Central de Extensión y Actividades con el Medio se realiza respecto de los PEEU<sup>11</sup>. Las propuestas fueron analizadas como una unidad sin establecer comparaciones, en este caso, entre las distintas ediciones.

De este modo, caracterizamos los tipos de vínculo desarrollados en los proyectos analizados y definimos una tipología *a posteriori* en torno a la forma principal que toma este vínculo. Si bien resulta evidente que en el proceso de trabajo estas formas de vínculo no son estáticas ni homogéneas y, por tanto, en un mismo proceso pueden convivir incluso distintos paradigmas, caracterizamos estas 61 experiencias sustentados en énfasis principales u orientadores del proceso de trabajo.

Los indicadores definidos están muy asociados a los objetivos de trabajo que se plantea el equipo y al proceso de construcción de demanda desarrollado. Tomamos en este caso la modalidad de inicio del proceso de trabajo en términos de tres formas sintéticas de inicio del mismo: oferta, pedido —directo o mediado— (Rodríguez *et al.*, 2001) y continuidad de proceso.

La primera de ellas, la oferta, está definida como aquel tipo de proyecto en el que se concreta un contacto inicial con un colectivo específico a través de una propuesta de interés

11) Seminarios de Avance, reuniones con los equipos y trabajo en campo ocasionalmente.

del equipo universitario sin tener una articulación clara y explícita con necesidades de este colectivo. Esta modalidad de inicio representa el 65 % de los casos considerados en este trabajo. Por otra parte, el pedido refiere a aquellos proyectos en que el equipo es contactado o le es solicitada explícitamente su participación en un tema/problema definido por el colectivo no universitario. En este caso, el 20 % de los proyectos analizados en profundidad inicia en procesos que pueden ser considerados así. Finalmente, identificamos un grupo de proyectos que llegan a la instancia de proyectos estudiantiles como parte de un proceso de trabajo previo, ya sea en el marco de prácticas preprofesionales, Espacios de Formación Integral, vínculos de inmersión personal en un tema o espacio, entre otras formas. En este caso, los proyectos vienen a dar *continuidad a vínculos preestablecidos* o a dar respuesta a necesidades o pedidos surgidos en esa experiencia previa. Este tipo de propuestas son el 15 % de las analizadas en profundidad.

Así, la gran mayoría de las propuestas parte de un ofrecimiento de propuestas concretas hacia los colectivos no universitarios, es decir, una oferta. Si consideramos esto por áreas del conocimiento, también se establece la oferta como principal punto de partida de las experiencias de proyectos estudiantiles, aunque tiene mayor énfasis en las propuestas del Área Ciencias de la Salud, donde representa las tres cuartas partes de las propuestas.

Esta forma de inicio mayoritaria supone un desafío importante para el proceso formativo pero al mismo tiempo encierra gran potencial. Se hace necesario orientar a los equipos para explicitar puntos de partida, definir el lugar desde el que se establece el vínculo con “los/as otro/as” y encaminar necesarios procesos de deconstrucción de prejuicios, preconceptos y expectativas. Este resulta así, desde nuestra experiencia, uno de los campos de aprendizajes más destacados de los procesos de trabajo.

En tanto, para complementar la caracterización de los vínculos establecidos con colectivos no universitarios definimos cuatro grandes tipos, también *a posteriori*, que son: asesoramiento, de investigación, promocional y co-construcción.

En primer lugar, el *asesoramiento* responde a formas de vínculo de carácter en mayor parte unidireccional con roles sensiblemente estereotipados y definidos disciplinariamente con el objetivo de resolver problemas concretos. Estos proyectos podrían encuadrarse en formas de práctica preprofesional, transferencia o asistencia.

El segundo tipo, denominado de *investigación*, refiere a proyectos donde hay un fin último de orden investigativo o diagnóstico predefinido por el equipo universitario. Su articulación con extensión se da principalmente en el intento de desarrollar esta actividad de forma participativa o colaborativa con los actores no universitarios involucrados. Ejemplo de este tipo son mapeos y monitoreos participativos, diagnósticos rápidos u otros.

En tercer lugar, el que denominamos tipo *promocional* tiene una inspiración más difusionista e incluye propuestas cuyo fin es transmitir un mensaje, mayormente ya predefinido para promover prácticas, comportamientos concretos o difusión de información al respecto de un tema. Ejemplos de este tipo de proyectos son los que se proponen difundir “hábitos saludables” en torno al concepto de prevención de salud, proyectos que buscan sensibilizar en torno a riesgos sanitarios o promover una perspectiva o práctica concreta sobre un tema.

Luego, el tipo *co-construcción* refiere a proyectos que presentan indicios de procesos de diálogo de saberes con los colectivos no universitarios. Generalmente, se trata de procesos en los que hay continuidad desde experiencias previas o en los que el equipo se propone se-

guir trabajando con los colectivos no universitarios más allá del marco del proyecto. El punto de partida suele ser la identificación del colectivo y el interés por desarrollar algo con este. En este sentido, la propuesta no está tan centrada en un tema o problema de intervención sino en sujetos concretos.

Las variaciones en la forma del vínculo respecto al área de conocimiento en el proyecto no son grandes si se considera que el número de proyectos considerados es pequeño (61). Sin embargo, se delinear algunos énfasis como el peso importante de la forma “promocional” en el Área Ciencias de la Salud donde más de la mitad de los proyectos toman esta modalidad. La forma “co-construcción” parece ser más propicia en proyectos interárea o del Área Social y Artística. Al mismo tiempo, el “asesoramiento” presenta la menor proporción en esta última. Quedan de esta forma algunas líneas a explorar para ver si es algo que se confirma en términos generales.

Un elemento en el que no se focaliza en este trabajo, pero que resultó un emergente, es la discusión sobre el diálogo de saberes sin la presuposición de que el colectivo no universitario es necesariamente “un otro”. En algunos equipos encontramos estudiantes universitarios que integran colectivos con los que se dialoga (sindicatos, cooperativas, etc.) o pertenecen a grupos con experiencias compartidas (mujeres en lucha, personas con discapacidad, afrodescendientes, productores/as agropecuarios, trabajadores, habitantes de los mismos barrios, entre otros). Consideramos que esto abre un campo de trabajo sumamente estimulante para pensar la construcción de procesos en común que no parten necesariamente de una distancia enfatizada entre actores universitarios y no universitarios.

### **Trayectorias formativas integrales**

Finalmente, se incluye un análisis sobre los equipos de estudiantes universitarios en PEEU a partir del concepto de trayectorias integrales, esto es, la articulación de espacios de formación, investigación y extensión a lo largo de un trayecto educativo. En este sentido, se realizó una aproximación a las trayectorias particulares de los estudiantes de PEEU en términos de líneas de continuidad de la experiencia en otros espacios dentro de la Udelar. Para esto se tomó como base al grupo de 263 estudiantes, correspondiente al conjunto de 61 proyectos de las ediciones 2012, 2013 y 2016 mencionados en el apartado anterior. Posteriormente, se identificó su participación en los algunos programas de la Udelar definidos para observar trayectos. Se trata de Proyectos Estudiantiles de Investigación (2008–2016) de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), Programa de iniciación a la investigación interdisciplinaria para estudiantes de grado (2012–2018) del Espacio Interdisciplinario, las convocatorias Convocatoria al Fortalecimiento de Trayectorias Integrales, Sistematización de Experiencias de Extensión (2012–2018) de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. La selección de estos programas tiene que ver con que se trata de programas de investigación de inserción estudiantil, que permiten identificar inserciones en el corto plazo, y programas de Extensión que implican un proceso de consolidación en el desarrollo de la función.

A pesar de lo acotado de los dispositivos y períodos considerados, encontramos que la cuarta parte (65 de 263) de los y las estudiantes de PEEU considerados han transitado por una o varias de estas convocatorias. Lo han hecho, además, trabajando con los mismos colectivos, en los mismos temas o territorios que los PEEU de los que formaron parte.

Esto nos permite pensar que los y las estudiantes no solo utilizan estos mecanismos como oportunidades para realizar prácticas en sus campos de interés u obtener créditos, sino que dan continuidad a su formación con relación a la experiencia de extensión transitada. En otras situaciones, el proyecto de extensión surge de experiencias de investigación previas y se articula con ellas. Este entramado de prácticas genera la posibilidad para los/as estudiantes de ir construyendo líneas de trabajo ya desde su ingreso a la Universidad. Esto también supone pensar en la importancia de dispositivos específicos para acompañar este tipo de procesos formativos.

Por otro lado, supone, en estos casos, un vínculo con los colectivos no universitarios que propicia movimientos de la Udelar hacia fuera y también de estos hacia la ella, constituyendo relaciones de ida y vuelta en un movimiento espiralado que permite consolidación de vínculos y acumulación temática pertinente. De esta manera consideramos que se acerca la posibilidad de pensar en una lógica de ecología de saberes (Sousa Santos, 2010a y 2010b) puesta en juego en las trayectorias formativas. Por supuesto, esto que señalamos corresponde a campos de posibilidad que alcanzarán su mayor potencial si otra serie de circunstancias institucionales y vitales acompañan el proceso.

### **Reflexiones finales**

Este trabajo se propuso presentar una mirada a la convocatoria PEEU a diez años del comienzo de su implementación. Para esto, se presentó información general sobre sus objetivos y dispositivos de acompañamiento y formación y se focalizó en caracterizar la experiencia en torno a la Integralidad.

Por consiguiente, si bien es necesario ahondar en miradas más cercanas y de proceso que permitan comprender los proyectos en su contexto de desarrollo, se buscó producir una mirada global que pueda guiar análisis posteriores. En este sentido, se analizaron aspectos de los proyectos estudiantiles que resultan informativos sobre las tres dimensiones de las prácticas integrales, tal como las definió la Udelar: la interdisciplina, el diálogo de saberes y la articulación de funciones.

En primer término, en lo relativo a las participaciones disciplinares que tienen estos proyectos pudo observarse que, a diferencia de lo que podría esperarse, los PEEU tienen una representación menor del Área Social que la matrícula de la Udelar. Esto podemos asociarlo a la baja participación de dos de los servicios universitarios más masivos de la Udelar: la Facultad de Ciencias Económicas y la Facultad de Derecho. En cuanto a esto y en sentido opuesto, el Área Ciencias de la Salud está en los PEEU por encima de su proporción en la matrícula total de la Udelar, lo que está fundamentalmente explicado por la fuerte representación de la Facultad de Psicología y el Instituto Superior de Educación Física. Finalmente, el Área TCCNH está en los PEEU algo por encima de su proporción en la matrícula. Esto se explica fundamentalmente por la fuerte presencia de algunos servicios en particular, como la Facultad de Ciencias o la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo en los proyectos estudiantiles.

Adicionalmente, en lo relativo a composiciones disciplinares vemos que una proporción importante de los proyectos tienen, en estos términos, una integración diversa. En este trabajo tomamos dos indicadores de condiciones más propicias para el trabajo interdisciplinario que son la integración del equipo por estudiantes de dos o más servicios y la integración

por estudiantes de servicios de diferentes áreas del conocimiento. A este respecto, de los 236 proyectos ejecutados en las nueve ediciones consideradas, el 45 % estuvo integrado por estudiantes de más de un servicio. La gran mayoría (80 %) de estos casos además corresponden a proyectos integrados por servicios de distintas áreas. Parece ser una proporción importante si consideramos que en el nivel de grado son pocas las oportunidades, en general, de acceder a experiencias multi o interdisciplinarias.

En segundo término, en lo referido al componente diálogo de saberes construimos dos tipos de datos para realizar una aproximación. Por un lado, se identificaron los tipos de colectivos sociales con los que han trabajado los PEEU en el período considerado y, por otro, se definieron dos elementos informativos sobre los procesos de intercambio que se están dando en los proyectos: las formas de inicio de los proyectos y los tipos de vínculo-objetivo que se han desarrollado.

En el primer tipo de datos, vimos el papel central que tiene la articulación con colectivos en instituciones públicas no universitarias y dentro de ellas los centros educativos centrados en la niñez y adolescencia. Esto evidencia la necesidad de reflexionar sobre las formas en que la construcción de demanda o construcción problema en común se desarrolla en las condiciones específicas de espacios institucionales tutelados. La pregunta al respecto sería: ¿con quién en estos espacios institucionalizados o con qué colectivos “cautivos” construimos demanda? ¿Qué herramientas son necesarias para que los equipos puedan trabajar estos niveles diversos de la demanda?

El segundo tipo de colectivos no universitarios con que se articula en proporción mayoritaria es con las organizaciones de base territorial, que incluyen organizaciones vecinales, barriales y comunitarias. En este tipo de trabajo parecen existir más herramientas teórico-metodológicas e incluso institucionales ya que muchos de estas experiencias se dan en zonas de influencia de los Programas integrales de la Udelar que tienen base territorial<sup>12</sup> o de centros regionales que tienen trabajo territorial concreto.

En lo que hace a las formas de vinculación, pudimos ver que, del subgrupo de proyectos analizados con más detalle para estos fines, gran parte se inician como una oferta hacia los colectivos no universitarios, al mismo tiempo que los tipos de vínculo que se generaron son más diversos y presentan particularidades al interior de las áreas.

Como tercera dimensión de la integralidad, se realizó una mirada sobre las trayectorias de estudiantes en lo referido al encadenamiento del tránsito por los PEEU con otras experiencias de extensión, investigación y enseñanza. Al respecto cabe destacar aquí que, considerando que se realizó un relevamiento acotado en términos de tipo de prácticas y espacio-tiempo, en más de la cuarta parte de los y las estudiantes encontramos articulaciones que permiten pensar en trayectorias integrales vinculadas a los mismos colectivos, temas o territorios.

Este análisis deja planteados algunos desafíos para pensar abordajes para los PEEU desde espacios centrales de extensión y estrategias de fortalecimiento de la integralidad que partan de las condiciones institucionales concretas. El desafío aquí radica en identificar las relaciones entre los ámbitos disciplinares, que tienden a estimular ciertos tipos de vínculo con actores universitarios específicos, y tensar las formas habituales para enriquecer posibles abordajes.

12) Programa Integral Metropolitano, Programa APEX-Cerro.

Con la idea de ambientes formativos queremos dar cuenta de una trama de relaciones que involucran campos disciplinares, tipos de formación y ambientes institucionales que estimulan diferencialmente el desarrollo de experiencias de extensión y los tipos de vínculos a establecer con colectivos sociales. En este sentido, se introduce también la discusión sobre cómo juegan estos énfasis en equipos multi o interdisciplinarios, en los que entendemos que los ámbitos disciplinares son tensionados para ampliar sus marcos de posibilidad.

En este sentido, los proyectos interáreas muestran vínculo con todos los tipos de actores e importante propensión a la co-construcción como tipo de vínculo. No estamos trabajando aquí con criterios estrictamente cuantitativos, sino que además existe sintonía con nuestra lectura a partir de la experiencia de acompañamiento de proyectos. El hecho de que la co-construcción sea una orientación para el trabajo en un proyecto no puede pensarse como una relación causal, sino que responde a una combinación de elementos que la hacen posible o deseable para el equipo estudiantil.

Por último, consideramos que este ejercicio de sistematización brinda condiciones para la construcción de aprendizajes desde los roles de acompañamiento, orientación y formación que requieren incluir estas claves para dar cuenta de estas particularidades y condiciones de desarrollo de las experiencias.

## Referencias

- Barrero, G., Berrutti, L., Bibbó, L., Gómez, M., Picasso, F. & Pritsch, F. (2012). Reflexiones desde la práctica docente con Proyectos Estudiantiles de Extensión Universitaria. El monitoreo pedagógico como dispositivo integral. Equipo de Docentes Orientadores 2011, 2012. [https://www.academia.edu/11644922/Reflexiones\\_desde\\_la\\_pr%C3%A1ctica\\_docente\\_con\\_Proyectos\\_Estudiantiles\\_de\\_Extensi%C3%B3n\\_Universitaria\\_El\\_monitoreo\\_pedag%C3%B3gico\\_como\\_dispositivo\\_integral\\_Equipo\\_de\\_Docentes\\_Orientadores\\_2011\\_2012](https://www.academia.edu/11644922/Reflexiones_desde_la_pr%C3%A1ctica_docente_con_Proyectos_Estudiantiles_de_Extensi%C3%B3n_Universitaria_El_monitoreo_pedag%C3%B3gico_como_dispositivo_integral_Equipo_de_Docentes_Orientadores_2011_2012)
- Bibbó, L., Cano, A., Dabezies, M. (2011). Reflexiones sobre el trabajo docente en/con la interdisciplina en los proyectos estudiantiles de extensión universitaria. Espacio Interdisciplinario –Udelar. [https://www.researchgate.net/profile/Agustin-Cano-3/publication/263125465\\_reflexiones\\_sobre\\_el\\_trabajo\\_docente\\_en\\_con\\_la\\_interdisciplina\\_en\\_los\\_proyectos\\_estudiantiles\\_de\\_extension\\_universitaria/links/00b49539f67242dae3000000/reflexiones-sobre-el-trabajo-docente-en-con-la-interdisciplina-en-los-proyectos-estudiantiles-de-extension-universitaria.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Agustin-Cano-3/publication/263125465_reflexiones_sobre_el_trabajo_docente_en_con_la_interdisciplina_en_los_proyectos_estudiantiles_de_extension_universitaria/links/00b49539f67242dae3000000/reflexiones-sobre-el-trabajo-docente-en-con-la-interdisciplina-en-los-proyectos-estudiantiles-de-extension-universitaria.pdf)
- Cano, A. (2009). Pedagogía de la participación: la Convocatoria a Proyectos Estudiantiles de Extensión Universitaria. Documento de trabajo. Mimeo.
- Cano, A. (2010). Extensión, rol docente y transformación pedagógica: análisis de la experiencia “Convocatoria a Proyectos Estudiantiles de Extensión Universitaria”. [Ponencia]. UNCUYO. Mimeo.
- Cano, A., Migliaro, A. (2009). Reformulación de la política de proyectos concursables en extensión universitaria para promover la integración curricular de la extensión. El caso de Uruguay. En *Anales del III Congreso Nacional de Extensión Universitaria*. UNL. [https://www.academia.edu/801555/Reformulaci%C3%B3n\\_de\\_la\\_pol%C3%ADtica\\_de\\_proyectos\\_concursables\\_en\\_extensi%C3%B3n\\_universitaria\\_para\\_favorecer\\_la\\_integraci%C3%B3n\\_curricular\\_de\\_la\\_extensi%C3%B3n\\_El\\_caso\\_de\\_Uruguay](https://www.academia.edu/801555/Reformulaci%C3%B3n_de_la_pol%C3%ADtica_de_proyectos_concursables_en_extensi%C3%B3n_universitaria_para_favorecer_la_integraci%C3%B3n_curricular_de_la_extensi%C3%B3n_El_caso_de_Uruguay)
- Cano, A., Castro, D., Musto, L. y Sarachu, G. (2009). Apuntes para pensar la praxis de monitoreo pedagógico y el rol del docente orientador. *Estudios Cooperativos*, 16(1), 88–102. [https://www.extension.udelar.edu.uy/publicaciones/?wbg\\_title\\_s=Revista+Estudios+Cooperativos](https://www.extension.udelar.edu.uy/publicaciones/?wbg_title_s=Revista+Estudios+Cooperativos)

González, M. N.; Lamas, G., Grabino, V., Santos, C. (2021). Ambientes formativos en la experiencia de los proyectos estudiantiles de extensión universitaria en la Udelar: disciplinas, colectivos sociales y prácticas institucionales. [Comunicación oral]. II Jornadas Regionales de Investigación en Educación Superior. Montevideo.

Rodríguez, A., Giménez, L., Netto, C., Marotta, C. y Bagnato, M. J. (2001). De ofertas y demandas: una propuesta de intervención en psicología comunitaria. *Revista de Psicología*, 10(2), 101–109. Universidad de Chile.

Santos, C., Barrero, G., Lamas, G., Viñar, M. E., González Márquez, M. N., Grabino, V. (2016). La interdisciplina como componente formativo de la extensión universitaria. Un análisis de los Proyectos Estudiantiles de la CSEAM (2009–2016). [Comunicación]. I Congreso Latinoamericano de Investigación y Educación Superior Interdisciplinaria. Espacio Interdisciplinario–Udelar.

Sousa Santos, Boaventura de (2010a). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Extensión Universitaria y Trilce.

Sousa Santos, Boaventura de (2010b). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Extensión Universitaria y Trilce.

Tommasino, H. (2009). Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la extensión para su implementación. III Congreso Nacional de Extensión Universitaria, “La integración, Extensión, Docencia e Investigación. Desafíos para el Desarrollo Social”. Santa Fe. [https://psico.edu.uy/sites/default/files/tommasino\\_practicas\\_integrales.pdf](https://psico.edu.uy/sites/default/files/tommasino_practicas_integrales.pdf)

Tommasino, H., Cano, A., Castro, D., Santos, C., Stevenazzi, F. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En *Universidad de la República, 2010, Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza: los Espacios de Formación Integral*. Rectorado de Udelar. [https://www.researchgate.net/publication/263125629\\_De\\_la\\_extension\\_a\\_las\\_practicas\\_integrales](https://www.researchgate.net/publication/263125629_De_la_extension_a_las_practicas_integrales)

### Contribución del autor/a (CRediT)

Conceptualización: González, M. N., Lamas, G., Grabino, V. y Santos, C. Curación de contenidos y datos: González, M. N. y Lamas, G. Investigación: González, M. N., Lamas, G., Grabino, V. y Santos, C. Metodología: González, M. N. y Grabino, V. Supervisión: González, M. N. Redacción – borrador original: González, M. N. Redacción – revisión y edición: González, M. N., Lamas, G., Grabino, V. y Santos, C.

### Biografía del autor/a

**María Noel González**, Docente del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República (Udelar). Coordinadora del Área de Promoción de la Extensión y Actividades en el Medio. Doctoranda en Antropología, magíster en Sociología y licenciada en Ciencias Antropológicas (Udelar).

**Gastón Lamas**, Docente del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la Udelar en el Área de Promoción de la Extensión y Actividades en el Medio. Estudiante de Doctorado en Arqueología, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL–UBA) y Licenciado en Ciencias Antropológicas (FHCE–Udelar).

**Valeria Grabino**, Docente del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República en el Área de Promoción de la Extensión y Actividades en el Medio. Magíster y doctoranda en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de General Sarmiento–Instituto de Desarrollo Económico Social (UNGS–IDES) y Licenciada en Ciencias Antropológicas (FHCE–Udelar).

**Carlos Santos**, Docente de Centro Universitario de Regional del Este y de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (Uruguay). Doctor en Ciencias Sociales, Magíster en Ciencias Sociales (UNGS–Argentina) y Licenciado en Ciencias Antropológicas (Udelar–Uruguay).