

# Construyendo la integralidad: aprendizajes y desafíos desde la enseñanza del Programa Integral Metropolitano de la Universidad de la República

Saúl Cerrada

Universidad de la República, Uruguay.

cerradasaul@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0003-7080-8224>

Guidahí Parrilla

Universidad de la República, Uruguay.

guidahi.parrilla@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0009-4500-7058>

15 años escribiendo la extensión,

¡15 años de +E! /

Desafíos de gestión



RECEPCIÓN: 12/05/25

ACEPTACIÓN FINAL: 11/07/25

**Building Comprehensiveness: Lessons Learned and Challenges from Teaching the Comprehensive Metropolitan Program at Universidad de la República**

**Construindo a Integralidade: Lições Aprendidas e Desafios do Ensino do Programa Integral Metropolitano da Universidade de la República**

## Resumen

Este artículo analiza la integralidad universitaria a partir de la evaluación de seis dispositivos de enseñanza desarrollados en el Programa Integral Metropolitano de la Universidad de la República, Uruguay. A través de un enfoque metodológico cualitativo, que incluye entrevistas a equipos docentes y actores sociales e institucionales, encuestas a estudiantes y revisión documental, con apoyo de técnicas cuantitativas, se exploran las formas en que la integralidad se manifiesta, se tensiona y se disputa en la práctica concreta. Los hallazgos muestran que la integralidad no es un dato dado, sino una construcción situada que depende de condiciones institucionales, marcos pedagógicos y vínculos colaborativos con el territorio. Se identifican aprendizajes, desafíos y orientaciones para el desarrollo de estrategias de evaluación que reconozcan esta complejidad. El artículo concluye con propuestas para fortalecer la integralidad como horizonte pedagógico y político y plantea preguntas abiertas sobre las condiciones necesarias para sostenerla.

**Palabras clave:** integralidad universitaria, extensión universitaria, perspectiva territorial, Espacios de Formación Integral, Programa Integral Metropolitano.

## Abstract

This article analyzes university comprehensiveness through the evaluation of six teaching programs developed within the Programa Integral Metropolitano at the Universidad de la República, Uruguay. Using a qualitative methodological approach, including interviews with teaching teams, social and institutional stakeholders, student surveys, and documentary reviews, supported by quantitative techniques, the article explores the ways in which comprehensiveness manifests, challenges, and is contested in concrete practice. The findings show that comprehensiveness is not a given, but rather a situated construction that depends on institutional conditions, pedagogical frameworks, and collaborative ties with the territory. Lessons learned, challenges, and guidelines for developing assessment strategies that recognize this complexity are identified. The article concludes with proposals to strengthen comprehensiveness as a pedagogical and political horizon and raises open questions about the conditions necessary to sustain it.

**Keywords:** university comprehensiveness, university extension, territorial perspective, Comprehensive Training Spaces, Comprehensive Metropolitan Program.

## Resumo

Este artigo analisa a integralidade universitária a partir da avaliação de seis dispositivos de ensino desenvolvidos no Programa Integral Metropolitano da Universidade da República, Uruguai. Por meio de uma abordagem metodológica qualitativa, que inclui entrevistas com equipes docentes, atores sociais e institucionais, pesquisas com estudantes e análises documentais, também apoiada por técnicas quantitativas, o estudo explora as maneiras pelas quais a integralidade se manifesta, é desafiada e contestada na prática concreta. Os resultados mostram que a integralidade não é uma informação determinado, mas sim uma construção situada que depende de condições institucionais, estruturas pedagógicas e vínculos de colaboração com o território. Identificam-se aprendizagens, desafios e diretrizes para o desenvolvimento de estratégias de avaliação que reconheçam essa complexidade. O artigo conclui com propostas para fortalecer a integralidade como horizonte pedagógico e político, e levanta perguntas abertas sobre as condições necessárias para sustentá-la.

**Palavras-chave:** integralidade universitária, extensão universitária, perspectiva territorial, Espaços de Formação Integral, Programa Integral Metropolitano.

**Para citación de este artículo:** Cerrada, S. y Parrilla, G. (2025). Construyendo la integralidad: aprendizajes y desafíos desde la enseñanza del Programa Integral Metropolitano de la Universidad de la República. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 15 (23), e0007. [https://doi.org/10.14409/extension.2025.23\(Jul-Dic\).e0007](https://doi.org/10.14409/extension.2025.23(Jul-Dic).e0007)

## Introducción

El Programa Integral Metropolitano (PIM) de la Universidad de la República (Udelar) ha mantenido desde su creación, una apuesta por el desarrollo de prácticas universitarias que articulan enseñanza, extensión e investigación desde una perspectiva territorial (Pérez et al., 2019). Constituye uno de los principales programas plataforma de esta universidad y se inserta en un área de la periferia metropolitana de Montevideo (el Municipio F, el CCZ 6 del Municipio E y el Municipio de Barros Blancos de Canelones)<sup>1</sup>, desde donde impulsa procesos de construcción colectiva del conocimiento en diálogo con comunidades, organizaciones sociales e instituciones públicas. En este marco, el PIM ha consolidado una variedad de dispositivos de enseñanza que promueven experiencias formativas centradas en la integralidad, entendida como articulación de funciones universitarias, la interdisciplina, el diálogo de saberes y abordajes situados de los problemas sociales (Tommasino y Rodríguez, 2011; Cano Menoni et al., 2019).

Los dispositivos de enseñanza desarrollados en el PIM incluyen, por un lado, los Espacios de Formación Integral (EFI), orientados especialmente a estudiantes avanzados, con propuestas interdisciplinarias de carácter semestral o anual, que involucran trabajo directo en territorio, construcción compartida de la demanda e instancias de devolución. Por otro lado, el programa recibe cursos curriculares de diferentes servicios universitarios<sup>2</sup> que realizan prácticas de sensibilización, lo que permite a estudiantes de ciclos iniciales o medios un primer acercamiento a la práctica extensionista, en articulación con líneas de trabajo sostenidas por el PIM.

En los últimos años, y en un escenario de expansión de estos dispositivos, ha cobrado centralidad la necesidad de contar con instancias sistemáticas de evaluación que posibiliten comprender y mejorar su funcionamiento. La evaluación de los dispositivos de enseñanza resulta clave no solo para valorar sus impactos formativos o comunitarios, sino también para fortalecer la integralidad como principio orientador de la práctica universitaria. Sin embargo, evaluar prácticas integrales supone desafíos metodológicos y epistemológicos que requieren enfoques situados, participativos y atentos a la complejidad de las interacciones entre actores, territorios e instituciones.

En este sentido, el presente estudio se propone revelar la naturaleza de la heterogeneidad de dispositivos PIM implementados durante el año 2024 mediante un análisis de la integración de funciones universitarias, los vínculos con el territorio y los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los actores involucrados. Para ello, se implementó una estrategia de evaluación de dispositivos del PIM a través de una experiencia piloto que permitió relevar valoraciones de docentes, estudiantes y actores sociales e institucionales, identificar aprendizajes, tensiones, y seguir pensando en líneas de acción.

En este orden de ideas, la estructura del artículo se organiza en cuatro secciones. En primer lugar, se presenta una breve revisita crítica al concepto de integralidad, dialogando con aportes teóricos y reflexiones provenientes de la práctica extensionista y de marcos conceptuales desarrollados. En segundo lugar, se comentan los dispositivos de enseñanza seleccionados para el estudio y se describe la metodología implementada, la cual estuvo basada en un enfoque cualitativo complementado con herramientas cuantitativas, orientado

1) Al implementar el PIM una perspectiva de abordaje territorial, no se restringe su inserción en la delimitación político-administrativa de tales municipios, sino que puede incorporar otros espacios geográficos adyacentes.

2) Facultades de la Udelar.

a captar percepciones, prácticas y valoraciones desde una multiplicidad de voces. En tercer lugar, se exponen los principales hallazgos, diferenciando los aportes provenientes de los equipos docentes, de los estudiantes y de los actores sociales o institucionales. En tanto, el artículo cierra con una serie de reflexiones que retoman las preguntas de partida, abren líneas de debate sobre la institucionalización de la integralidad en la universidad pública, y proponen interrogantes para futuras investigaciones.

### **Integralidad en clave de concepto situado: aportes desde la práctica y el pensamiento crítico**

Los hallazgos de esta investigación sobre los dispositivos de enseñanza del PIM permiten revisar, complementar y actualizar el concepto de integralidad como horizonte pedagógico y político en la Udelar. Desde la revisión de los testimonios de docentes, estudiantes y actores sociales, se puede argumentar que la integralidad no se presenta como un concepto cerrado ni como una norma a seguir, sino como una *práctica situada, contingente y en disputa*, que se construye en el cruce entre actores, saberes, funciones universitarias y territorios diversos.

La integralidad no es una categoría dada, sino una construcción político-pedagógica que ha ido cobrando sentido en la práctica concreta, en el encuentro entre actores universitarios y territoriales, y en las formas institucionales que la posibilitan o la restringen. Esta afirmación, que resume la lectura situada de los procesos de enseñanza-extensión en el PIM, tiene raíces profundas en la historia reciente de la Udelar y en las luchas del movimiento estudiantil por una universidad comprometida con las transformaciones sociales.

Antes de que la noción de integralidad cobrara centralidad en los debates universitarios contemporáneos, algunas experiencias pioneras comenzaron a configurar su horizonte desde la década de 1960. En particular, el pensamiento del médico uruguayo Carlos Carlevaro fue clave para articular una concepción crítica de la universidad pública latinoamericana y de su responsabilidad con los sectores populares. A partir de su trabajo en salud comunitaria y su visión sobre la extensión crítica, Carlevaro propuso una transformación del vínculo entre universidad y sociedad, desbordando la lógica unidireccional y asistencialista tradicional. Su influencia fue determinante en Udelar para la creación del Programa APEX-Cerro en 1993, concebido como un espacio universitario integral con anclaje territorial (Cano Menoni, 2019). Este programa fue diseñado como una *plataforma de encuentro entre enseñanza, extensión e investigación*, con fuerte protagonismo estudiantil y una apuesta explícita por el trabajo interdisciplinario, la co-construcción de conocimiento con los actores del territorio y la intervención transformadora en contextos de desigualdad (su territorio de inserción es el Municipio A de Montevideo al noroeste). APEX se constituye así en un antecedente concreto y fundacional de lo que luego sería conceptualizado como integralidad universitaria.

Ya en 1999, en la IX Convención de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU) se proponía una concepción de la extensión universitaria como “proceso de formación integral a través del cual se corresponsabilizan problemáticas sociales”, dando importancia a su rol en la retroalimentación crítica de la enseñanza y la orientación de la investigación. Lo novedoso de esta perspectiva era que comprendía a la extensión no como un apéndice asistencialista, sino como un proceso educativo transformador, dialogal, que debía articular todas las funciones universitarias desde una lógica de compromiso con las causas populares (FEUU, 1999).

Cinco años más tarde, en el documento “Enseñanza y extensión” (FEUU, 2004) se reafirmaba la necesidad de crear estructuras institucionales que permitieran esa articulación efectiva. Los programas integrales empezaban a ser pensados como *plataformas privilegiadas* para ejercer la integralidad: espacios interdisciplinarios, con anclaje territorial, capaces de alojar la complejidad de los procesos sociales y generar instancias de producción conjunta de conocimiento. En 2005, la FEUU reiteraba la idea en que los programas integrales no eran meras estrategias pedagógicas, sino apuestas políticas para “construir una universidad crítica, popular y comprometida” (2005).

Esta genealogía, forjada desde el movimiento estudiantil, precedió y acompañó la institucionalización de experiencias como el PIM y, en ese marco, el concepto de integralidad fue incorporado a los documentos estratégicos de la Udelar, incluyendo el Plan Estratégico de Desarrollo (PLEDUR 2006–2010), lo que se tradujo en la creación de espacios como la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio y en la consolidación de programas territoriales que articularán docencia, extensión e investigación (Tommasino y Stevenazzi, 2017).

Por su parte, Cano Menoni (2019), desde una mirada de esta construcción a través de un lente histórico institucional amplio, señala que “la integralidad condensa una concepción pedagógica, política y epistemológica de la función de la universidad pública en la sociedad”. Desde esta perspectiva, la integralidad implica también una redefinición de la currícula, de las relaciones con el conocimiento y con los actores sociales, y de la propia forma de organizar el trabajo docente y la institucionalidad universitaria. No obstante, como el propio Cano Menoni advierte, la existencia de definiciones políticas no garantiza su concreción. La integralidad, como adelantamos, es una noción contingente, sujeta a disputas y mediaciones institucionales, y se expresa de manera diferenciada según las condiciones concretas en las que se implementa.

A veinte años de esos debates desde y por la FEUU, la investigación desarrollada en 2024 sobre seis dispositivos de enseñanza del PIM posibilita observar cómo *la integralidad se ha reconfigurado en el hacer cotidiano*. Se expresa en prácticas concretas que combinan intervención crítica, diálogo de saberes, trabajo interdisciplinario y presencia sostenida en el territorio. Sin embargo, también emergen tensiones y límites: fragmentaciones funcionales, dificultades institucionales, vacíos de formación docente y estudiantil, y marcos curriculares que aún privilegian la lógica disciplinaria.

La investigación también confirma y profundiza lo que Tommasino y Rodríguez (2023) ya planteaban como “tesis fundamentales” para pensar la extensión crítica: que la realidad es indisciplinada, que la extensión se aprende en la práctica, que puede guiar al resto de las funciones universitarias, y que requiere un movimiento instituyente que dinamice su despliegue. La experiencia del PIM valida esas premisas al mostrar que los dispositivos que logran articular enseñanza, extensión e investigación — más allá del equilibrio entre ellas — son aquellos que se sustentan en vínculos sostenidos con actores territoriales, agendas construidas colectivamente, y una disposición docente a revisar sus certezas y marco disciplinares. Tal como menciona Leticia Folgar (2022), esta integralidad implica una “pedagogía de implicación” que problematiza las fronteras entre universidad y sociedad, teoría y práctica, conocimiento experto y saberes populares.

El trabajo en el PIM aporta una lectura situada y crítica del concepto de integralidad, destacando que su realización concreta depende de *condiciones institucionales, disposiciones pedagógicas y prácticas interfuncionales*. Se reafirma que la integralidad no es sinónimo de simultaneidad perfecta entre funciones, sino de articulación significativa en torno a problemas reales. En esta línea, el vínculo con el territorio aparece no solo como escenario, sino como productor de conocimiento, de modo de permitir que el proceso educativo se nutra de lo que Tommasino y Rodríguez (2023) denominan “el desborde de la currícula preestablecida” justamente al dar lugar a una currícula contratada entre docentes, estudiantes y actores sociales mediante construcción de demandas y trabajo de campo.

Desde el campo etnográfico y socioeducativo, Folgar (2022) propone pensar la integralidad como un campo que organiza tanto la comprensión como la intervención sobre lo real y que exige una reflexividad docente crítica. Este enfoque se ve reflejado en los relatos recogidos durante la investigación, donde docentes relatan cómo sus marcos de referencia se ven cuestionados por las lógicas del territorio, las urgencias de los colectivos sociales y las expectativas formativas de los estudiantes. Tal como plantea la autora, se trata de una práctica “que obliga a flexibilizarse como docente para poder operar con la contingencia de lo real” (Folgar, 2022, p. 223.).

En los dispositivos analizados, la integralidad se expresa como una búsqueda de co-construcción de conocimiento, de diseño compartido de agendas, y de apertura al diálogo de saberes. Sin embargo, emergen además tensiones estructurales que limitan su despliegue: rigideces curriculares, falta de reconocimiento institucional al trabajo interfuncional, desigualdades en la carga docente y fragmentación entre unidades académicas. Estas tensiones coinciden con las advertencias de Tommasino y Rodríguez (2023) sobre la necesidad de políticas activas para institucionalizar la integralidad como parte sustantiva de la vida universitaria, más allá de su mera formulación discursiva.

Desde este punto de vista, los resultados del estudio hacen factible avanzar en una comprensión más situada y compleja de la integralidad: como horizonte deseado, pero también como práctica inacabada que se construye a partir del compromiso ético, político y epistemológico de quienes la sostienen en el territorio. En esta línea, los EFI se configuran como “aulas de saberes en movimiento” (Cavalli, 2020), espacios donde el diálogo de saberes no puede forzarse ni predefinirse, sino que requiere tiempo, confianza y la producción colectiva de problemas, estrategias y prácticas. La integralidad aparece así como una pedagogía viva que interpela a la universidad sobre su lugar en la sociedad y sobre los modos en que produce conocimiento, forma profesionales y se involucra con los conflictos del presente.

En suma, los aportes del estudio refuerzan la idea de que la integralidad no puede pensarse sin actores concretos, sin diálogo crítico con los saberes locales, sin apertura a lo impredecible, y sin condiciones institucionales que reconozcan y promuevan estas prácticas. A su vez, su potencial transformador se afirma cuando los procesos de enseñanza se integran con la vida social, cuando el conocimiento se produce desde el encuentro, y cuando se desafían las lógicas reproductivas de la academia. Así entendida, la integralidad sigue siendo una apuesta vigente para renovar la universidad pública desde su vínculo con lo común.

## Marco metodológico

El PIM recibe anualmente a cientos de estudiantes y decenas de docentes a través de diversos dispositivos de enseñanza, diseñados para promover la articulación entre funciones universitarias y el trabajo en territorio. Entre ellos, se destacan dos grandes modalidades: los EFI y los cursos curriculares de sensibilización de distintas Facultades y Escuelas Universitarias<sup>3</sup>.

Los EFI son una propuesta de la Segunda Reforma Universitaria de la Udelar, consolidada en el año 2010. Estos cursos se caracterizan por articular las funciones universitarias —enseñanza, investigación y extensión—, la interdisciplina y el diálogo entre conocimiento académico y popular (Udelar, 2010). Están orientados principalmente a estudiantes avanzados y permiten profundizar en la integralidad mediante experiencias formativas que se desarrollan a lo largo de un semestre o un año. Durante este período, los estudiantes participan en todo el ciclo de trabajo con la comunidad, desde la identificación de demandas hasta la realización de actividades y la devolución de resultados. Los EFI ofrecidos por el PIM son interdisciplinarios, e incluyen la participación de docentes del programa y de otros servicios de la Udelar. En estos casos, el PIM participa en todas las etapas del proceso: desde el diseño del dispositivo hasta su implementación y evaluación.

Por otro lado, los cursos curriculares que realizan sus prácticas en el PIM suelen ser procesos de sensibilización sobre la integralidad y representan un primer acercamiento de los estudiantes al trabajo en territorio. Aunque estos cursos tienen, en general, una duración semestral, las instancias prácticas se concentran en un período de entre 2 y 3 meses. En estos casos, los docentes del PIM construyen la demanda antes de que la práctica llegue al territorio y acompañan a los estudiantes durante su trabajo en el campo, mientras que los contenidos teóricos de la materia son responsabilidad de los docentes de los servicios.

En este contexto, el PIM desempeña el rol de “Programa plataforma”<sup>4</sup> al facilitar la inserción de estudiantes, docentes y egresados de los distintos servicios universitarios en la comunidad. Esto es posible gracias a la presencia constante del programa en un territorio determinado y su enfoque en temáticas específicas, lo cual favorece la creación de vínculos y la familiarización con diversos actores del ámbito local. Este enfoque permite la construcción continua de la demanda y el establecimiento de acuerdos de trabajo que sean relevantes tanto desde el punto de vista académico como social.

Para realizar este estudio se seleccionaron seis dispositivos de enseñanza (ver Tabla N°1): dos cursos curriculares de sensibilización y cuatro EFI de profundización. La selección se realizó con base en criterios que garantizan la representatividad y diversidad de experiencias dentro del PIM.

3) Además, existen otras modalidades de enseñanza, como pasantías, proyectos de extensión, seminarios, congresos, entre otros.

4) La expresión “programa plataforma” subraya el papel de dispositivos como el PIM o Apex en tanto estructuras universitarias que promueven y articulan la participación de diversas facultades y servicios en procesos integrales de enseñanza, investigación y extensión en territorio. La noción de “plataforma” refiere a su capacidad de sostener vínculos con las comunidades más allá de la presencia puntual de equipos docentes o estudiantiles, contribuyendo a evitar el efecto de abandono institucional frecuente en otras experiencias (Cano et al., 2019), en línea con lo expresado en la resolución del Consejo Directivo Central del 27/10/2009 sobre renovación de la enseñanza y curricularización de la extensión.

En primer lugar, se eligieron dos dispositivos por núcleo de investigación e intervención del programa, asegurando así la participación de distintos equipos docentes. En segundo lugar, se consideró la diversidad territorial e institucional, incluyendo dispositivos desarrollados en distintos contextos geográficos y con actores sociales diferentes. Finalmente, se buscó incorporar diferentes áreas temáticas, representativas de la heterogeneidad de enfoques que caracterizan al PIM, y que dan cuenta de las múltiples formas en que se aborda la integralidad en la práctica universitaria.

La investigación se estructuró en torno a tres grupos de análisis: docentes, actores sociales e institucionales, y estudiantes. Para cada uno de estos grupos se recolectó información a partir de dimensiones específicas, con el objetivo de identificar y describir sus percepciones y valoraciones sobre la integralidad y los impactos de los dispositivos en los contextos donde se implementan.

**Tabla N° 1. Características de los dispositivos de enseñanza seleccionados**

<b>Tipo de dispositivo</b>	<b>Nombre del dispositivo</b>	<b>Servicios involucrados</b>	<b>Actores/ instituciones</b>	<b>Referentes a entrevistar</b>
Curso curricular de Sensibilización	Prácticas Articuladoras de Nutrición (PAN)	Escuela de Nutrición	Centro Juvenil Bella Italia; Red educativa Municipio F; productores agroecológicos y cooperativas de vivienda de Pando.	Educador del Centro Juvenil de Bella Italia
Curso curricular de Sensibilización	Objetivo, Método y Acción para el Desarrollo (OMEYAD)	Facultad de Ciencias Sociales	Unión de Trabajadores de la Metalúrgica y Ramas Afines (UNTMRA).	Dirigente de UNTMRA
Profundización	EFI Pedagogía, Política y Territorio (PPT)	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	Liceo N° 58; Red educativa Bella Italia y KM 14; Cooperativa de trabajo La Fogonera, Centro Juvenil de Bella Italia.	Profesores del Liceo N° 58 Mario Benedetti
Profundización	EFI Soberanía Alimentaria en los Barrios (SAB)	Facultad de Ciencias y Facultad de Veterinaria	Huertas Comunitarias de Malvín Norte y La Capuera; Club de niños Timbúes; Ollas populares de Bella Italia y Punta de Rieles.	Referente Huerta Comunitaria de Malvín Norte
Profundización	EFI Prácticas Lúdicas y Artísticas (PLA)	Facultad de Artes	Unidad Penitenciaria N° 6.	Operador penitenciario del Departamento de Educación
Profundización	EFI Habitario 24	Facultad de Arquitectura y Facultad de Psicología	Mesa de Coordinación Zonal de Flor de Maroñas y Colectivo por la plaza maestra Elena Quinteros.	Referente de la Mesa de Coordinación Zonal de Flor de Maroñas

Fuente: elaboración propia, 2025.

### **Diseño metodológico**

La estrategia metodológica adoptada para la evaluación de los dispositivos combinó un enfoque cualitativo con técnicas cuantitativas, lo que permitió captar la complejidad de las prácticas educativas en territorio. Este abordaje posibilitó analizar tanto las dinámicas institucionales como las experiencias, percepciones y valoraciones de los actores involucrados.

Para ello, se definieron y articularon diversas técnicas de recolección de datos. En primer término, se realizó un análisis documental que incluyó antecedentes institucionales y marcos teóricos sobre integralidad y prácticas universitarias. Se revisaron, en particular, artículos de la revista *Fronteras Universitarias en el Mercosur. Debates sobre la evaluación en prácticas de extensión* (2017), que aportaron indicadores y preguntas relevantes para evaluar la extensión y las prácticas integrales en la Udelar. También se consideró la propuesta de indicadores de calidad educativa de los EFI, elaborada por Natalia Lafourcade en su tesis de maestría (2023), lo que permitió definir las dimensiones de análisis y construir las pautas de entrevista para cada actor (ver Tabla N° 2).

En segundo término, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes y actores sociales vinculados a los dispositivos seleccionados, de forma presencial y virtual. Estas entrevistas se organizaron en torno a dimensiones clave (ver Tabla N° 2), con el fin de explorar valoraciones cualitativas sobre la construcción de la demanda, la articulación de funciones universitarias, la participación social, el trabajo interdisciplinario y las condiciones de la actividad docente.

A su vez, se aplicaron cuestionarios virtuales a estudiantes, mediante formularios en línea que combinaron preguntas abiertas y cerradas. Esto hizo posible relevar percepciones subjetivas sobre trayectorias formativas, roles en los equipos, aprendizajes situados e interacciones con actores sociales, así como clasificar patrones comunes mediante criterios cuantitativos de interés.

El proceso incluyó instancias de validación y ajuste metodológico a partir de presentaciones de avance en los plenarios del PIM, lo que favoreció un diálogo constante con su equipo docente. Finalmente, se incorporaron datos estadísticos extraídos de planillas de inserción de servicios y memorias institucionales del PIM, aportando una visión contextual sobre la magnitud, distribución y evolución de los dispositivos. Este abordaje busca no solo evaluar resultados, sino generar instancias de reflexión y aprendizaje, entendiendo la evaluación como un espacio de diálogo entre los actores participantes.

**Tabla N° 2. Dimensiones abordadas con docentes, actores sociales y estudiantes**

<b>Docentes</b>	<b>Actores sociales / institucionales</b>	<b>Estudiantes</b>
<p><b>Construcción de la demanda</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo y por qué surge el dispositivo?</li> <li>- ¿Qué problemas busca atender o trabajar?</li> <li>- ¿Cómo se realizó y quién participó de la construcción del problema de intervención (surge del equipo universitario o con un actor social)?</li> </ul>	<p><b>Construcción de la demanda</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo surge la propuesta de trabajo?</li> <li>(fue una oferta universitaria, un pedido de ustedes, un acuerdo realizado por un tercero, otro).</li> <li>- ¿Cuál era la expectativa inicial sobre el vínculo con la universidad? ¿Se cumplió con esa expectativa? ¿Qué terminó sucediendo?</li> <li>- ¿Cuanto pudieron aportar en la construcción y toma de decisiones sobre el proyecto? ¿Se sintieron escuchados? ¿Se valoraron sus ideas? ¿Se modificó la propuesta a partir de sus planteos? ¿Cómo fueron esas modificaciones?</li> <li>- ¿Cómo fue el lenguaje utilizado por docentes y estudiantes? ¿fue accesible? ¿Alguna sugerencia al respecto?</li> </ul>	<p><b>Aprendizajes y trayectoria formativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Por qué decidió anotarse a este EFI/Curso/práctica?</li> <li>- ¿Que tan relevantes fueron sus contenidos para tu formación?</li> <li>- ¿Qué aspectos positivos destacarías de la metodología de trabajo del EFI/curso/práctica? ¿Qué cambios o incorporaciones sugerirías para mejorarla?</li> <li>- ¿Hubo trabajo en el territorio? ¿Cuál fue el aporte a tu formación?</li> </ul>
<p><b>Integración de funciones</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo se relacionan los contenidos de enseñanza con el problema de intervención?</li> <li>- ¿Se construyó conocimiento en el proceso realizado? ¿Cómo?</li> <li>- ¿Han surgido proyectos de investigación a partir del dispositivo? ¿Por qué sí/ por qué no?</li> <li>- ¿Cuál es el papel de la extensión en el aprendizaje de los estudiantes?</li> </ul>	<p><b>Pertinencia de la temática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo evalúan la temática con la que se trabajó en el dispositivo?</li> <li>- ¿Cómo los afecta o los dinamiza?</li> <li>- ¿Qué pertinencia tiene la temática para la organización?</li> </ul>	<p><b>Interdisciplina y diálogo de saberes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Se generó un diálogo entre disciplinas (ya sea con docentes o estudiantes)? ¿Qué dificultades hubo? ¿Qué aprendizajes hubo?</li> <li>- ¿Cómo fue el diálogo con los actores sociales? ¿Qué dificultades hubo? ¿Qué aprendizajes hubo?</li> </ul>
<p><b>Interdisciplina e integración de saberes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿El dispositivo es interdisciplinario? ¿Por qué? ¿Cuál es el criterio de interdisciplina manejado?</li> <li>- ¿Cómo se integran los saberes de los actores sociales? ¿En qué etapas del trabajo (durante la clase o al final del proceso)?</li> </ul>	<p><b>Proceso de trabajo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué procesos estaba transitando la organización social al momento de la intervención universitaria?</li> <li>- ¿Cómo valoran el vínculo con la universidad? ¿Hubo tensiones? ¿cómo se manejaron si las hubo?</li> <li>- ¿Se respetó el proyecto político, la autonomía y los tiempos de la organización en el proceso de trabajo?</li> <li>- ¿Contribuyó a fortalecer la organización social y el vínculo con otros actores?</li> </ul>	<p><b>Participación y autonomía estudiantil</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué roles ocupaste en el equipo a lo largo de la experiencia? ¿Cuáles fueron tus aportes al proceso de trabajo?</li> <li>- ¿Cómo sentiste el acompañamiento docente?</li> <li>- ¿Cómo calificarías tu vínculo con los actores sociales? (Seleccionar todas las opciones pertinentes).</li> </ul>

Continúa en la siguiente página...

**Tabla N° 2. Dimensiones abordadas con docentes, actores sociales y estudiantes (cont. pag. anterior)**

<b>Docentes</b>	<b>Actores sociales / institucionales</b>	<b>Estudiantes</b>
<p><b>Participación social</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo son recuperados por los actores sociales los conocimientos construidos en la práctica extensionista?</li> <li>- ¿Cómo se propició la participación de los actores durante el proceso de trabajo? ¿Se garantiza un proceso democrático/participativo?</li> </ul>	<p><b>Producto o aportes concretos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿El vínculo con la universidad le aportó a solucionar alguna de sus problemáticas? ¿cómo?</li> <li>- ¿Se identifican aportes concretos en términos de conocimientos? ¿Cómo aportaron en la creación de este conocimiento?</li> <li>- ¿Cómo se utilizaron o pusieron en práctica?</li> </ul>	
<p><b>Formación docente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Han tenido espacios de formación docente para el trabajo en extensión?</li> <li>- ¿Qué aprendieron como docente en el proceso realizado?</li> <li>- ¿El trabajo en el EFI se armoniza de buena forma con sus otras tareas docentes de su servicio, o por el contrario entró en tensión?</li> </ul>		
<p><b>Organización docente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo se organiza el equipo docente? ¿Hay división de roles y tareas? ¿De qué tipo?</li> <li>- ¿Se presentaron situaciones que desbordaron sus posibilidades, marcos, encuadres? ¿Cómo las resolvió?</li> </ul>		

Fuente: elaboración propia, 2025.

### **Principales hallazgos**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos para cada una de las dimensiones de análisis, abordando en primer lugar las consideraciones de los equipos docentes, luego las de los actores sociales y, por último, las de los estudiantes. El análisis busca comparar las respuestas obtenidas en los cursos curriculares de sensibilización y en los Espacios de Formación Integral (EFI) de profundización.

### **Consideraciones de los equipos docentes**

En principio, nos propusimos indagar cómo se definen los contenidos temáticos y los problemas de intervención en cada curso. En el caso de los EFI, observamos que, en una primera etapa, las temáticas abordadas suelen surgir como iniciativas del equipo docente, en función de sus disciplinas, trayectorias e intereses académicos. Como señala una docente del EFI PPT: “Depende de cómo se va componiendo el equipo docente, porque ahí también

tratamos de incluir nuestros intereses y nuestras trayectorias” (equipo docente del EFI PPT. Comunicación personal, noviembre de 2024).

Esta propuesta inicial se presenta luego a los actores sociales, con quienes se realiza un primer ajuste en función de sus necesidades. En esta instancia, se redefinen los objetivos de la intervención, la metodología de trabajo, los tiempos y los actores involucrados. Sin embargo, el abordaje temático continúa reformulándose a lo largo de los años, a medida que se desarrollan nuevas ediciones del EFI, transformándose según las demandas emergentes de las organizaciones. Esto permite una construcción de la demanda más sólida y contextualizada con el paso del tiempo.

En cuanto a los cursos curriculares de sensibilización, las temáticas suelen estar más vinculadas a las necesidades formativas específicas de cada disciplina. Al ser consultados sobre los temas o problemas que se buscan abordar, una docente de las PAN comentó:

“Eso va de la mano con los objetivos de cada práctica, y tiene que ver con el momento de la carrera que están transitando los estudiantes, en el ciclo en que se encuentren. Entonces, las prácticas del primer año se enfocan más en el consumo y la disponibilidad de alimentos, mientras que las prácticas del cuarto año se centran en el estado nutricional de la población con la que se trabaja. Al mismo tiempo, lo que ocurre en el territorio también va moldeando la práctica, que en ese sentido es muy flexible y se adapta”. (Equipo docente de PAN. Comunicación personal, noviembre de 2024)

En este tipo de cursos, los docentes de los servicios se acercan al PIM con la necesidad de abordar una temática particular, y es el equipo docente del programa el que articula esa propuesta con las necesidades del territorio mediante el diseño de una intervención que beneficie tanto a docentes y estudiantes como a los actores sociales involucrados.

En otra instancia, se analizó la integración de las funciones universitarias en estos dispositivos. En todos los casos se observa una clara vinculación entre la enseñanza y la extensión, ya que todos los cursos combinan espacios de aula teóricos con actividades prácticas en los territorios. Sin embargo, la investigación solo aparece en algunos EFI con varios años de experiencia, y suele surgir como resultado posterior a un trabajo prolongado en el territorio. Este proceso requiere un tiempo de maduración mayor, ya que implica la construcción conjunta de un problema de investigación con los actores sociales, así como la disponibilidad de tiempo adicional por parte del equipo docente para reflexionar y escribir sobre la problemática, además de sostener los cursos y acompañar el trabajo en territorio. Esto se combina con la dificultad para sostener una integración significativa entre funciones, debido a los desfases entre los tiempos institucionales y los tiempos del territorio, a la rigidez de las estructuras curriculares o a la escasa formación previa del estudiantado en enfoques vinculados a la integralidad.

Como expresa un docente del EFI Habitario:

“Yo diría que la pata que ha estado más debilitada ha sido la de la investigación. Recién este año estamos pudiendo iniciar, con mucho trabajo... por suerte lo estamos pudiendo sostener aunque con cierta lentitud porque requiere de tiempo. Estamos iniciando un proceso de sistematización, justamente como una línea más de poder producir conocimientos a partir de la experiencia”. (Equipo docente del EFI Habitario. Comunicación personal, noviembre de 2024)

En algunos casos, la sistematización de experiencias se convierte en una estrategia central para la producción de conocimiento desde la propia práctica en el territorio.

La interdisciplina y la integración de saberes se evidencian con mayor claridad en los EFI de profundización. En ello, los equipos se componen por docentes de diversas disciplinas, lo que enriquece el contenido de los cursos con distintas perspectivas teóricas y facilita la construcción de bibliografías interdisciplinarias. Algunos equipos señalan que, con el tiempo, las barreras disciplinares tienden a desdibujarse, transformando la propuesta en un enfoque transdisciplinario. Esto contrasta con los cursos curriculares de sensibilización, donde las clases teóricas son generalmente impartidas por docentes de una misma disciplina.

La diferencia clave radica en la función de cada dispositivo: los EFI están diseñados con un enfoque interdisciplinario desde su inicio, con el objetivo de integrar saberes; mientras que los cursos curriculares de sensibilización de las licenciaturas se enfocan en la formación disciplinar del estudiante. Además, el público objetivo también influye: los EFI están dirigidos a estudiantes de diversas carreras o áreas, lo que refuerza la interdisciplinariedad, mientras que los cursos curriculares están destinados exclusivamente a estudiantes de una misma disciplina.

Cuando se aborda el tema de la participación social, el factor tiempo se presenta como una de las mayores limitantes. Para lograr una participación real de los actores en el dispositivo, es necesario sostener la intervención a lo largo del tiempo, construir vínculos de confianza y conocer en profundidad sus necesidades e intereses. Como señala una docente del EFI Habitario 24:

“La participación de los vecinos y vecinas es difícil que se logre con una entrada y salida al territorio, porque la participación requiere un componente de confianza, de empatía, y eso solo se logra con el tiempo y con una presencia sostenida. No hay otro modo”. (Equipo docente EFI Habitario 24. Comunicación personal, noviembre de 2024)

En este sentido, los EFI de profundización, que generalmente cuentan con mayor continuidad en el territorio y se desarrollan a lo largo de varias ediciones (varios años), ofrecen un margen más amplio para involucrar a los actores sociales en el diseño de los dispositivos de forma colaborativa, tal como se mencionaba anteriormente. Por el contrario, en los cursos curriculares de sensibilización, cuyas prácticas rara vez superan los dos meses de duración, resulta difícil incorporar a los actores sociales en todas las etapas del proceso —como el diseño del dispositivo, la planificación o la evaluación— ya que en estos casos se priorizan los objetivos académicos de formación. En este contexto, el rol del PIM es fundamental, ya que sus equipos docentes sostienen procesos de trabajo territorial a largo plazo y articulan los distintos cursos curriculares dentro de una línea de acción continua, posibilitando cierta continuidad más allá de la corta duración de las prácticas.

Asimismo, se advierte una tensión recurrente entre los marcos institucionales formales (como la carga horaria, la lógica de acreditación o los formatos curriculares) y las exigencias de las prácticas integrales, que suponen flexibilidad, diálogo horizontal y apertura a lo inesperado. Tal como señalan docentes del EFI PPT y del EFI SAB, la integralidad requiere de una “estructura porosa”, capaz de adaptarse a las emergencias del territorio, sin perder densidad conceptual ni rigor metodológico.

Por último, al abordar las características de la tarea docente en estos dispositivos de enseñanza, se destaca tanto su gran complejidad como su alto valor pedagógico. En este tipo de propuestas, el rol del docente va mucho más allá de la transmisión abstracta de conocimientos teóricos en el aula. Se requiere, además, la capacidad de articular esos saberes con las dinámicas del territorio, brindando a los estudiantes herramientas no solo para comprender los contenidos, sino también para analizarlos críticamente y aplicarlos en contextos reales y muchas veces cambiantes.

Este enfoque genera una experiencia pedagógica significativa, en la que el estudiante puede reconocer y valorar el conocimiento adquirido, apropiarse de él a través de la práctica y desarrollar herramientas que le serán útiles en su futuro profesional. Todo ello sin perder de vista la sensibilidad necesaria para trabajar con otros, en territorios donde muchas veces se enfrentan situaciones de alta vulnerabilidad, respetando los tiempos y procesos de los actores sociales, al mismo tiempo que se busca contribuir a la resolución de las problemáticas que los atraviesan. Además, estas prácticas docentes demandan una reflexión crítica permanente sobre el propio lugar del académico en el territorio, reconociendo las tensiones, los desafíos éticos y políticos, y las implicancias que conlleva intervenir desde la universidad en contextos sociales complejos. Tal como expresa una docente entrevistada: “Nosotros creemos que estos procesos pedagógicos tienen un valor importante en términos de la formación profesional, académica y también ciudadana de los estudiantes” (equipo docente del EFI PPT. Comunicación personal, noviembre de 2024).

Sin embargo, a pesar de la alta complejidad que implica la tarea docente en este tipo de dispositivos, la mayoría de los docentes entrevistados manifestó no haber contado con espacios de formación específica para trabajar en clave de integralidad. Esta situación se repite tanto en los equipos docentes de los cursos curriculares de sensibilización como en los de los EFI de profundización. En este escenario, la experiencia práctica y el intercambio con los pares se vuelven componentes centrales en la construcción del saber pedagógico. La formación docente, entonces, ocurre en gran medida “en el hacer” y en el diálogo cotidiano entre colegas. En este contexto, aparecen demandas de un mayor acompañamiento institucional en la formación continua para la tarea docente integral.

### ***Consideraciones de los actores sociales***

Con el propósito de analizar la percepción de los actores sociales se llevaron a cabo seis entrevistas, una por dispositivo (ver Tabla N° 1). Los actores seleccionados fueron aquellos con mayor tiempo de vinculación con cada dispositivo, lo que les otorga una perspectiva a largo plazo sobre el aporte de los cursos en los territorios.

En cuanto a la forma en que se inicia el vínculo entre los dispositivos de enseñanza y los actores entrevistados, la mayoría coincide en que ya existía una relación de trabajo previa, basada en otros cursos, intervenciones o proyectos de investigación. Estos dispositivos se inscriben en una trayectoria de colaboración continua con el PIM, contribuyendo a este proceso en un momento puntual y con un aporte concreto. Los entrevistados mencionan que llevan años trabajando con el PIM, participando cada año en un dispositivo distinto o en la continuidad de los mismos.

Ahora bien, más allá de la existencia de un vínculo de trabajo sostenido, la mayoría de los entrevistados coincide en que la propuesta específica desarrollada en 2024 comenzó con una iniciativa planteada por el equipo universitario. En la mayoría de los casos, es el equipo docente el que expresa su interés en trabajar sobre un tema determinado, abordar una problemática específica o intervenir en una población concreta. A partir de este planteamiento se genera un intercambio sobre cómo adaptar esa propuesta a las características y necesidades del territorio.

Este mecanismo es especialmente común en los cursos curriculares de sensibilización, donde los estudiantes realizan un aporte concreto en pocos meses vinculado a los contenidos de la materia. Por otro lado, en los EFI de profundización, es más frecuente que los equipos docentes sean parte de los procesos que están atravesando los colectivos, lo que hace que las propuestas estén más alineadas con dichos procesos. Sin embargo, en todos los casos siempre existe un diálogo que permite ajustar y adaptar la propuesta.

En relación con las temáticas abordadas, todos los actores entrevistados coinciden en que estas fueron sumamente pertinentes para la organización o institución. En particular, las prácticas de sensibilización ofrecieron actividades, análisis y reflexiones que enriquecieron el trabajo de los actores, permitiéndoles abordar temas de su interés que, por falta de tiempo o espacio de los actores en sus actividades cotidianas, no habían podido tratar previamente.

Por ejemplo, en el caso de las PAN, uno de los grupos colaboró con el taller de alimentación del Centro Juvenil de Bella Italia, abordando la temática de las buenas prácticas de higiene. Este tema había sido una preocupación constante de los educadores del Centro, quienes deseaban tratarlo, pero se veían limitados por la necesidad de atender otros aspectos relacionados con la cotidianidad del espacio durante su tiempo de trabajo. Como señala uno de los educadores en la siguiente cita, las prácticas de nutrición representaron una oportunidad para incorporar el componente educativo que el espacio necesitaba:

“Potenció algo que nosotros estábamos en el debe de trabajar. Porque al taller vienen 30 gurises, y es difícil mantener las actividades educativas, a veces el taller se torna sostén, sostén de la cotidiana o de los gurises, y no tanto de enseñanza. Y bueno, los estudiantes de nutrición pudieron sumar a la poca fuerza que nosotros teníamos para trabajar la enseñanza de algún contenido, ellos sumaron ahí, en esa área, que fue bueno también que los gurises vean otra forma de aprender o de acercarse al conocimiento”. (Equipo docente de PAN. Comunicación personal, noviembre de 2024)

Por otro lado, en los dispositivos de profundización, las temáticas trabajadas estuvieron mucho más relacionadas con los temas que el colectivo ya venía abordando. En el caso del EFI SAB, los estudiantes se integraron a las jornadas de huerta y aportaron en una de las actividades previstas por el colectivo para ese año. En el Liceo 58, los estudiantes del EFI PPT trabajaron temas que ya formaban parte del enfoque pedagógico de los docentes en sus clases. En el EFI PLA se llevaron a cabo actividades que se sumaron a la grilla de actividades educativas de la cárcel. Finalmente, en el EFI Habitario se colaboró con el colectivo en la planificación de la construcción de una plaza que funcionará como espacio de encuentro para los habitantes del territorio.

En todos estos casos, las prácticas de los EFI se integraron a actividades o dinámicas ya impulsadas por los actores en el territorio. Esto puede estar relacionado con el hecho de que los equipos docentes suelen ser parte activa de estos procesos, y las prácticas educativas buscan precisamente potenciar y dinamizar estas iniciativas.

Respecto del proceso de trabajo, todos los actores coinciden en que el vínculo con la universidad ha sido siempre muy bueno. Se percibe a los equipos docentes como generadores de ideas y propuestas, y se valora el respeto hacia las decisiones tomadas por los actores, así como su actitud receptiva. En tanto, señalan que, ante cualquier inconveniente, siempre ha sido posible dialogar y encontrar soluciones de manera conjunta.

También se identifican algunas contribuciones y desafíos con relación a este vínculo. En cuanto a las contribuciones, algunos actores mencionan que la relación con la universidad les ha permitido planificar mejor las actividades, así como sistematizar los procesos, a través de herramientas y metodologías que han representado una novedad y una contribución a su trabajo.

En cuanto a los desafíos, se indica que en ocasiones los actores no cuentan con el tiempo suficiente para recibir a los estudiantes o acompañar los procesos universitarios dentro de los tiempos pactados. El referente de la UNTMRA, por ejemplo, destacó que, con frecuencia, los trabajadores no disponen del tiempo necesario para asistir a las reuniones con los estudiantes, o bien el sindicato decide destinar todo el tiempo de militancia a temas específicos, como fue el plebiscito por la seguridad social, lo que resta tiempo al trabajo con la universidad.

Otro desafío identificado es que cuando los estudiantes cuentan con autonomía en el trabajo territorial y con una referencia docente menos cercana en campo, pueden encontrarse perdidos en los objetivos de sus prácticas o en las herramientas para vincularse con los colectivos. En estas ocasiones, los actores sociales pueden verse sobrecargados en el acompañamiento de los estudiantes. En este sentido, plantean la necesidad de que exista un acompañamiento docente más constante.

Asimismo, al preguntarles si identifican productos o aportes concretos que hayan beneficiado a las organizaciones o instituciones a partir de estas prácticas, la mayoría destaca aspectos relacionados más con el proceso de trabajo que con un producto final. En algunos casos, se valoran positivamente las actividades realizadas, como talleres o dinámicas, que permitieron sostener y dinamizar los espacios de trabajo. En otros casos se mencionan las herramientas metodológicas utilizadas para la planificación o la sistematización de las actividades, las cuales significaron un aprendizaje para el colectivo. Se resalta también el proceso de intercambio y reflexión sobre las temáticas abordadas, que favoreció una nueva forma de mirar y entender la realidad.

Esto queda claramente reflejado en el siguiente fragmento de una entrevista:

“el mayor aporte para nosotros es la discusión. O sea, no tanto el producto final. O sea, la discusión, esta construcción que se va haciendo en base al proceso de trabajo. No estoy desvalorizando el producto final, pero creo que no es el fondo de los intereses nuestros. El fondo de nuestro interés es la construcción colectiva a lo largo del tiempo, el análisis y la reflexión que se va haciendo sobre los temas que trabajamos”. (Dirigente sindical de UNTMRA. Comunicación personal, noviembre de 2024)

### **Consideraciones de los estudiantes**

Al indagar sobre las razones que motivaron a los estudiantes a inscribirse en los dispositivos de enseñanza integral, observamos que, en el caso de los EFI, la principal motivación fue el interés en la temática. Dado que estos cursos suelen ser optativos, la mayoría de los estudiantes opta por aquellos que se alinean con sus intereses personales. Luego, se destacó el interés por realizar prácticas en territorio, una experiencia muchas veces novedosa para los estudiantes, ya que no es común en las materias de la currícula obligatoria. Por otra parte, se valoró la posibilidad de vinculación con otras disciplinas y áreas de conocimiento, ya que los EFIs están generalmente dirigidos a estudiantes de diversas carreras y son impartidos por equipos docentes multidisciplinarios. Y, finalmente, se mencionó la necesidad de cumplir con créditos en el módulo de extensión, que algunas carreras están comenzando a incorporar dentro de sus programas formativos.

Cuando se realizó la misma consulta a estudiantes de los cursos curriculares de sensibilización, la mayoría señaló como principal motivo el carácter obligatorio de la materia. No obstante, también resaltaron el interés por las temáticas abordadas y, al igual que en los EFI, la oportunidad de realizar prácticas en territorio, muchas veces por primera vez en sus carreras.

En ambos casos, el trabajo práctico en territorio se valora como un aporte altamente significativo en su formación. Los estudiantes destacan tanto la posibilidad de enfrentarse a otras realidades, como la capacidad de articular los contenidos teóricos abordados en el aula con problemáticas sociales concretas, lo que les permite resignificar y apropiarse del conocimiento de una forma más crítica y comprometida. Tal como lo expresa una estudiante:

“El trabajo en el territorio que desarrolló mi equipo logró bajar a tierra mucho de lo que se había hablado en las clases, pudiendo encontrar la forma de aplicar los conocimientos que desarrollamos en el teórico, pero sobre todo aportó una mirada desde el ‘mundo real’ que enriqueció la articulación entre la academia y la sociedad”. (Respuesta de estudiante mediante cuestionario autoadministrado, noviembre de 2024)

Otro testimonio refuerza esta idea en tanto expresa:

“Aspectos positivos son muchos: la interacción con los compañeros, con la profe, la comunidad, lo que fuimos incorporando en las prácticas. En mi opinión, me siento más cerca de la realidad, más comprometida con mis metas, la carrera y la comunidad, y aprendo de otras personas fuera de lo que es la universidad”. (Respuesta de estudiante mediante cuestionario autoadministrado, noviembre de 2024)

En relación con la metodología de enseñanza, se destaca positivamente el estímulo a la participación activa de los estudiantes permitiendo que se involucren desde sus propias inquietudes e intereses. No obstante, especialmente en los cursos curriculares de sensibilización, se identifica como una dificultad el escaso tiempo destinado al trabajo en territorio. Esta limitación puede ser contraproducente, dado que la etapa inicial de aproximación suele estar atravesada por la incertidumbre, el desconcierto y múltiples interrogantes. Se trata de un momento clave del proceso formativo, en el que los estudiantes necesitan apoyo para interpretar lo que observan y orientar sus acciones en función de las demandas del territorio y los objetivos del dispositivo. En este sentido, el rol docente adquiere un carácter fundamental, no solo como guía técnica, sino como mediador en la construcción de sentido y en la elaboración crítica de esa experiencia.

Asimismo, se subraya la importancia de incorporar de manera más explícita la reflexión sobre la ética de la intervención, como una dimensión clave a considerar al momento de vincularse desde la universidad con los territorios. Este aspecto resulta central para promover prácticas respetuosas, situadas y comprometidas con las realidades sociales con las que se trabaja.

Otra de las cuestiones que los estudiantes valoran de los dispositivos de enseñanza integral es la oportunidad de intercambiar miradas y saberes con docentes y compañeros de distintas disciplinas. Si bien en el aula existe un esfuerzo por integrar diversas perspectivas, es en la reflexión sobre el trabajo en territorio donde realmente se habilita un espacio para construir interpretaciones interdisciplinarias. Como relata una estudiante: “trabajamos en equipo con estudiantes de ciencias sociales, de magisterio y de educación. Cada uno aportaba, desde su disciplina, una perspectiva distinta para interpretar los encuentros que vivenciábamos juntos” (respuesta de estudiante mediante cuestionario autoadministrado, noviembre de 2024).

Esto es más habitual en los EFI, donde participan docentes de diferentes disciplinas y están dirigidos a estudiantes de diversas facultades. En cambio, en los cursos curriculares de sensibilización —que pertenecen a una carrera específica y están orientados a sus propios estudiantes— también se observa un intercambio, aunque este se vincula más con las distintas trayectorias de vida que traen los estudiantes, y que entran en juego al momento de trabajar en equipo y abordar conjuntamente un problema social.

Y en cuanto a la dimensión de participación y autonomía estudiantil, los estudiantes de los espacios de sensibilización destacan la importancia del trabajo colectivo y el acompañamiento docente. Sin embargo, algunos expresan su preocupación por la desigual distribución de tareas y roles (desbalance en la participación estudiantil), lo que genera tensiones en los equipos de trabajo. Esto resalta la necesidad de implementar un mecanismo de evaluación continua sobre el desarrollo del proceso. Además, en algunos casos se señala la limitada autonomía estudiantil debido a la “mediación constante del docente”. Esta situación podría estar relacionada con el escaso tiempo con el que cuenta este tipo de prácticas para organizar y planificar el trabajo en territorio, pero también tensiona la importancia de fortalecer habilidades de los estudiantes para tomar decisiones de manera más autónoma.

Los EFI de profundización se consideran de mayor apertura para la autonomía y participación estudiantil, tal como menciona una estudiante: “Nos organizamos como equipo para planificar y ejecutar talleres en el territorio, con mucho apoyo del docente pero con amplia libertad para proponer nuestras ideas” (respuesta de estudiante mediante cuestionario autoadministrado, noviembre de 2024).

Este ambiente grupal favorece el ejercicio de liderazgos y construcciones colectivas desde el estudiantado, de hecho, surge la categoría “posibilidad de espacios cocreativos de actividades con actores sociales”, que seguramente contribuye al sentido de pertenencia de los estudiantes con los proyectos correspondientes. Pero un desafío en este grupo es la coordinación entre los equipos universitarios y los actores sociales, que suponen las dificultades propias de los diálogos de la interdisciplina y cómo estos luego son recuperados por los actores. Se menciona que pueden ser frecuentes la duplicación u omisión de actividades.

## Reflexiones finales

El análisis de los seis dispositivos de enseñanza del PIM evaluados durante 2024 reafirma que la integralidad, lejos de ser un dato dado o una receta a aplicar, se construye como una práctica situada, contingente y disputada, que depende de múltiples condiciones pedagógicas, institucionales y políticas. En todos los casos analizados, se reconoce la apuesta por una formación universitaria que articule funciones —enseñanza, extensión e investigación—, que dialogue con saberes sociales y que se ancle en problemáticas concretas del territorio. Esta orientación, sin embargo, no se despliega de modo homogéneo ni exento de tensiones.

Uno de los principales hallazgos del estudio es que la integralidad cobra densidad cuando existe una presencia sostenida en los territorios, vínculos construidos con actores sociales, y equipos docentes comprometidos con una pedagogía reflexiva y situada. En particular, los EFI permiten una mayor apropiación de este enfoque, dado su carácter optativo, interdisciplinario, y su duración extendida en el tiempo, que habilita una implicación más profunda con los colectivos. En contraste, los cursos curriculares de sensibilización, si bien representan una puerta de entrada significativa al trabajo en clave de integralidad, enfrentan mayores restricciones temporales e institucionales, lo que limita la participación activa del estudiantado y la incorporación significativa de los actores sociales en todas las fases del dispositivo.

Desde la mirada docente, se destaca que trabajar en clave de integralidad exige habilidades de planificación interfuncional, coordinación interinstitucional, acompañamiento pedagógico constante, y una disposición a revisar marcos disciplinares. No obstante, se señala como obstáculo la ausencia de espacios de formación específica en estos aspectos, así como la falta de reconocimiento institucional a la tarea docente integral. Esto genera situaciones de sobrecarga y precarización, particularmente cuando los dispositivos dependen del voluntarismo o del compromiso individual de ciertos docentes. El fortalecimiento de políticas de formación docente en extensión, así como el diseño de estructuras institucionales que reconozcan la carga de trabajo real que implica la integralidad, se vuelven condiciones necesarias para su sostenibilidad.

Por su parte, los actores sociales valoran profundamente los aportes de los dispositivos, destacando el trabajo colectivo, la sistematización de procesos y el análisis compartido de problemáticas. Sin embargo, también plantean la necesidad de una mayor planificación conjunta, de respeto por sus tiempos organizativos, y de una comunicación fluida con los equipos universitarios. Este aspecto remite a una de las advertencias claves del enfoque crítico de la extensión: sin vínculos horizontales y democráticos, la integralidad corre el riesgo de diluirse en prácticas extractivistas o funcionales a los ritmos académicos.

En lo que respecta a los estudiantes, la experiencia en territorio representa una instancia formativa potente, en la que se reconfiguran aprendizajes, se habilitan preguntas y se viven procesos que exceden los límites del aula. Los dispositivos de enseñanza en clave de integralidad, especialmente los EFI, se destacan por promover espacios de autonomía, co-creación y diálogo interdisciplinario. En este marco, el *territorio* se transforma en una *suerte de laboratorio vivo*, donde convergen miradas disciplinares diversas y se configuran nuevas formas de aprender a partir de la experiencia situada.

Esta condición es ampliamente valorada por el estudiantado, que identifica en ella una oportunidad para repensar sus saberes, aproximarse críticamente a la realidad y construir herramientas profesionales comprometidas con el entorno. En contraste, en los cursos de sensibilización se detecta una mayor necesidad de fortalecer los dispositivos de acompañamiento y reflexión crítica sobre las intervenciones realizadas. Asimismo, en ambas modalidades se enfatiza la relevancia de incorporar con mayor fuerza la *dimensión ética del trabajo territorial*, habilitando preguntas sobre el lugar del universitario/a en contextos de vulnerabilidad, los límites de su intervención, y las responsabilidades que implica tanto el trabajo en comunidad como su propia formación profesional. Estas experiencias demandan un acompañamiento docente que no solo facilite herramientas metodológicas, sino que también aliente procesos de problematización crítica sobre el rol social del conocimiento, el poder transformador del vínculo con los actores sociales y la construcción colectiva del saber.

Los resultados permiten avanzar en algunas orientaciones para futuras instancias de evaluación. En primer lugar, evaluar la integralidad requiere enfoques situados, que consideren tanto los contenidos como las relaciones, los procesos y las formas de organización institucional. En segundo lugar, es necesario construir indicadores que trasciendan la lógica de producto, incorporando dimensiones como la co-construcción del problema, la participación de actores sociales en la planificación, el nivel de integración de funciones, el trabajo interdisciplinario real y la generación de aprendizajes significativos. En tercer lugar, se vuelve clave pensar la evaluación no como un cierre, sino como una práctica reflexiva, dialógica y formativa que puede pensarse no solo al final de las prácticas sino durante sus procesos.

Por último, este estudio deja abiertas algunas preguntas relevantes: ¿cómo institucionalizar la integralidad sin perder de vista las particularidades de las prácticas y las distintas realidades de los territorios? ¿Qué condiciones son necesarias para que docentes, estudiantes y actores sociales puedan sostenerla de forma equitativa en términos de tiempos de dedicación? ¿Cómo acompañar a docentes y estudiantes de los diferentes servicios sin reducir su autonomía? ¿Qué papel deben jugar las estructuras de gobierno universitario para promover prácticas integrales con impacto transformador? La experiencia del PIM muestra que estas preguntas no tienen una única respuesta, pero sí invitan a seguir construyendo universidad pública desde y con los territorios, desde el encuentro con lo común.

## Referencias

- Cano Menoni, A. (2019). *La integralidad en las políticas universitarias: apuntes para una genealogía institucional de la extensión crítica*. *Fermentario*, (8), 14–35. <https://doi.org/10.19137/fermentario-2019-0810>
- Cano Menoni, A., Cavalli Dalla Rizza, V., Cassanello, C. y Caggiani Gómez, J. (2019). *Educación y territorio: abordajes desde el Programa Integral Metropolitano de la Universidad de la República*. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 9(11), 53–68. 10.14409/extension.v9i11.Jul-Dic.8678
- Cavalli Dalla Rizza, V. (2020). *Estar y producir en colectivo. Reflexiones sobre los saberes desde la experiencia de los Espacios de Formación Integral de la Universidad de la República*. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 10(13), e0009. 10.14409/extension.2020.13.Jul-Dic.e0009
- FEUU (Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay) (1999). *Universidad para el pueblo: Documento de discusión para la IX Convención*. FEUU. [https://psico.edu.uy/sites/default/files/7.%20FEUU.Universidad\\_para\\_el\\_pueblo-1.pdf](https://psico.edu.uy/sites/default/files/7.%20FEUU.Universidad_para_el_pueblo-1.pdf)

FEUU (Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay) (2004). *Enseñanza y extensión: Aportes para el debate universitario*. FEUU. <https://www.psico.edu.uy/sites/default/files/8.%20ensenanza%20extension.%20FEUU.pdf>

FEUU (Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay) 2005. *La FEUU hacia el PLEDUR 2005-2009*. FEUU.

Folgar, L. (2022). Prácticas universitarias integrales y perspectiva etnográfica sobre aportes y aperturas posibles. En Cano Menoni, A., Parrilla Gonzáles, G. y Cuadrado Gómez, V. (Coords.). *Las formas de la desigualdad, los modos de lo común* (pp. 221–234). Programa Integral Metropolitano.

Lafourcade, N. (2023). *Evaluación de la calidad educativa en los Espacios de Formación Integral. Un análisis de los programas integrales APEX y PIM de la Universidad de la República* [Tesis de Maestría no publicada]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar. <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2024/05/Tesis-de-Maestria-MEU-Natalia-Lafourcade-1.pdf>

Pérez, M., Bianchi, D., Cano Menoni, A., Folgar, L., García, R., Caggian, J., Isachs, L., Schmukler, M., Cavalli, V., Cassanello, C. (2019). Diez años del Programa Integral Metropolitano (PIM) y 10 años de la Red de Extensión: una historia de construcción compartida. En Castillo, J., Grabino, V., Lago, G., Tommasino, N. y Verrua, R. (Coords.). *Tejer la red: experiencias de extensión desde los servicios universitarios 2008-2018* (pp. 327–241). Udelar.

Santos, C., Stevenazzi, F., Romero, F., Moratti, F., Tomassino, H., Almada, J., Tomatis, K., Bermudez, L., Carignano, M., Bonicatto, M., Gómez, M., González, M., Gravino, V., y Calvo, V. (2017). *Fronteras Universitarias en el Mercosur. Debates sobre la evaluación en prácticas de extensión*. Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior. Editorial Filosofía y Humanidades UNC.

Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En: Arocena, R., Tommasino, H., Rodríguez, N., Sutz, J., Pedrosian, E. A., Romano, A. (Coords.). *Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión n° 1* (pp. 19–43). Udelar.

Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2023). Extensión crítica e integralidad: tres tesis diez años después. En Cassanello, Folgar, Pérez (Coords.). *Universidad y territorios interpelados, el Programa Integral Metropolitano revisado en sus quince años* (pp. 161–183). Udelar.

Tommasino, H., y Stevenazzi, F. (2017). *Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República*. +E: *Revista De Extensión Universitaria*, 6(6), 120–129. <https://doi.org/10.14409/extension.v1i6.6320>

Udelar (2010). *Hacia la Reforma Universitaria #10. La extensión en la renovación de la enseñanza: espacios de formación integral*. Rectorado. [http://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/08\\_Hacia-la-reforma-universitaria\\_la-extensio%CC%81n-en-la-renovacio%CC%81n-de-la-ensen%CC%83anza.pdf](http://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/08_Hacia-la-reforma-universitaria_la-extensio%CC%81n-en-la-renovacio%CC%81n-de-la-ensen%CC%83anza.pdf)

### Contribuciones de las/os autores/as

Conceptualización: Cerrada, S. y Parrilla, G. Curación de datos: Cerrada, S. y Parrilla, G. Análisis formal: Cerrada, S. y Parrilla, G. Adquisición de fondos: Cerrada, S. y Parrilla, G. Metodología: Cerrada, S. y Parrilla, G. Investigación: Cerrada, S. y Parrilla, G. Administración del proyecto: Cerrada, S. y Parrilla, G. Validación: Cerrada, S. y Parrilla, G. Redacción – borrador original: Cerrada, S. y Parrilla, G. Escritura – revisión y edición: Cerrada, S. y Parrilla, G.

### **Biografía académica de las/os autores/as**

**Saúl Cerrada:** Licenciado en Geografía. Magíster en Planificación del Desarrollo mención Política Social por la Universidad Central de Venezuela (UCV). Técnico Superior Universitario en Trabajo Social por el Colegio Universitario de Caracas. Doctorando en Estudios del Desarrollo en Centro de Estudios del Desarrollo (Cendes–UCV). Docente en el Programa Integral Metropolitano de la Universidad de la República.

**Guidahí Parrilla:** Licenciada en Sociología. Magíster en Estudios Contemporáneos de América Latina por la Universidad de la República. Docente de la Unidad de Extensión de la Facultad de Ciencias Sociales y del Programa Integral Metropolitano de la Universidad de la República. Especialista Técnica del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA).