

[Capítulo del libro: F. Ferigno, M. Fry, M. López, A. Marssani & A. Rieiro (organizadores): "Ciencias sociales y extensión universitaria: Aportes para el debate", Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República]

Contribuciones de las ciencias sociales a la integralidad: apuntes iniciales.

Carlos Santos¹

Punto de partida: un mundo simplificado.

Según el filósofo Paul Feyerabend, una de las características del pensamiento occidental desde su matriz de origen entre los clásicos griegos ha sido una suerte de obsesión por la simplificación. Esta *conquista de la abundancia*, como la definió en su obra póstuma (Feyerabend, 2001), ha estado guiada por la búsqueda de la abstracción en detrimento de la riqueza de lo concreto. Quizás podamos remontar hasta allí las preocupaciones que han fundamentado procesos como el que hemos emprendido en la Universidad de la República y que denominamos integralidad: la búsqueda de integrar elementos que han sido desintegrados en el proceso de desarrollo del conocimiento, desde los campos disciplinares, pasando por las llamadas funciones de la universidad y trascendiendo el plano epistemológico pretendiendo integrar los saberes de la academia con los saberes que están fuera de ella.

“La búsqueda de realidad que acompaña el crecimiento de la civilización occidental tuvo un importante papel en el proceso de simplificación del mundo. Con frecuencia esta búsqueda se presenta como algo en sí positivo, o como una empresa que conduce al descubrimiento de nuevos objetos, rasgos y relaciones. Se dice que amplía nuestro horizonte y revela los principios que yacen tras los fenómenos más comunes. Pero esta búsqueda tiene también un aspecto muy negativo. No acepta los fenómenos tal y como son, los transforma, ya sea en el pensamiento (la abstracción) o mediante la interferencia activa en los mismos (el experimento). Ambas transformaciones entrañan simplificaciones. (...) En ambos aspectos, las cosas han sido separadas o <<bloqueadas>> de la totalidad que nos rodea” (Feyerabend, 2001: 25).

Este artículo² pretende retomar alguno de los debates de las ciencias sociales y sus posibles aportes a las discusiones que estamos procesando en la Universidad de la República en relación a lo que se entiende como integralidad, de manera de contribuir a una revisión que aún absolutamente parcial y precaria, pero que debería profundizarse y sostenerse sistemáticamente.

Para ello es necesario partir de la provisoria noción de extensión discutida y aprobada por el CDC en noviembre de 2011 como el “conjunto de actividades de colaboración de actores universitarios con otros actores que, en procesos interactivos donde cada actor aporta sus saberes y todos aprenden, contribuyen a la creación cultural y al uso socialmente valioso del conocimiento, con prioridad a los sectores más postergados”³.

¹ Docente del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República. Antropólogo (FHCE-UdelaR), Magíster y Doctorando en Ciencias Sociales (IDES-UNGS – Argentina).

² Muchas de las ideas que se exponen a continuación son el resultado de discusiones con mis compañeros y compañeras del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República, particularmente de las que mantuvimos con Valeria Grabino en la realización del trabajo “La integralidad como propuesta teórico-metodológica” presentada en el ExtenSo (I Congreso de Extensión de AUGM) en noviembre de 2013. Por supuesto que la responsabilidad sobre las siguientes líneas son estrictamente personales y no comprometen ni a los colegas mencionados ni a la institución en la que trabajo.

³ Lineamientos generales para el avance de la curricularización de la extensión y generalización de las prácticas integrales en la Universidad de la República. CDC. Noviembre de 2011. Acceso:

La Universidad alcanzó esa definición luego de una amplia trayectoria de desarrollo de la extensión universitaria (Picos, 2014) en un contexto de disputas en torno a modelos de Universidad. Una serie de resoluciones (dentro de las que podemos ubicar la mencionada desde 2011, pero también la de octubre de 2009 que plantea la noción de integralidad⁴) marcan hitos de un proceso instituyente -inacabado, por cierto- que claramente puede inscribirse en lo que Boaventura de Sousa Santos propone entender como “luchas por la definición de universidad”, una de las particularidades la crisis del modelo tradicional de universidad, que se abre como un campo de oportunidades de transformación en el siglo XXI (Santos, 2010, 43).

En ese contexto, donde De Sousa Santos propone “enfrentar lo nuevo con lo nuevo”, esta idea de integralidad cobra una nueva dimensión que está puesta en el centro mismo de su idea de transformación, ya que “las reformas deben partir del supuesto de que en el siglo XXI sólo habrá universidad cuando haya formación de grado y de posgrado, investigación y extensión. Sin cualquiera de estas habrá enseñanza superior pero no universidad” (Santos, 2010, 43).

Por otra parte, como han planteado Tommasino et al., “el problema de la formación integral es uno de los más antiguos de la historia de la educación” y en pos de su resolución se han planteado la superación de dicotomías que se han naturalizado en el desarrollo del pensamiento occidental “el físico y el espíritu, el trabajo manual e intelectual, la formación ética junto a la profesional, el estímulo de las potencialidades sensibles junto a las cognitivas en el proceso educativo” (Tommasino et al. 2010, 25).

Proponemos encaminar esta revisión a) haciendo un repaso del desarrollo de la idea de integralidad en la Universidad de la República, b) caracterizando algunos momentos de confluencias entre ciencias sociales y extensión para finalmente c) dedicar algunas líneas a debates y propuestas teórico-metodológicas contemporáneas que podrían enriquecer estos procesos que se desarrollan en nuestra Universidad.

Trayectorias de la idea de integralidad en la Universidad de la República.

La noción de integralidad ha sido uno de los ejes centrales del proceso de la Segunda Reforma Universitaria en la Universidad de la República, entendida como una clave para renovar la enseñanza, incorporar curricularmente a la extensión y aproximar la investigación a estas otras dos funciones de la universidad.

Por el propio recorrido del concepto, su reconocimiento institucional -en el cual podemos reconocer un mojón importante en la resolución del CDC de 2009, ya citada- ha implicado reconocer además tres dimensiones de la integralidad:

- La integración de las funciones de la universidad (enseñanza, investigación y extensión)
- Una necesaria aproximación a la interdisciplinariedad y
- Una actitud de apertura al reconocimiento de los saberes de los actores sociales con los que los universitarios nos encontramos en nuestro trabajo.

Este proceso que continuó con otra resolución en 2011 -CDC 2011, ya citada- plantea también algunas condiciones muy básicas de la extensión como proceso metodológico: los equipos universitarios colabora en procesos interactivos -esto requiere el diseño de dispositivos bidireccionales, dialógicos- donde todos aportan sus saberes -implica deconstruir el lugar del saber único o del saber por excelencia- donde todos aprenden -para los universitarios, implica reconocer

⁴ Resolución del CDC sobre Renovación de la Enseñanza y Curricularización de la Extensión. En: La Extensión en la Renovación de la Enseñanza: Espacios de Formación Integral, Hacia la reforma universitaria, No 10, Rectorado de la Universidad de la República, Montevideo.

la existencia de otros saberes, además del académico- contribuyendo al uso socialmente valioso del conocimiento, con una prioridad particular: los sectores más postergados, prioridad esta que señala una orientación clara del compromiso social de la universidad.

La trayectoria de esta idea recoge una serie de aportes de experiencias concretas (Carlevaro, 1996) y un avance conceptual que podemos encontrar explicitado como tal en el documento del movimiento estudiantil de 1999, donde se propone una idea de extensión “como proceso de aprendizaje integral [cuyo] papel principal es la formación de individuos críticos. Este proceso educativo, debe ser generador de alternativas apropiadas, debe facilitar la construcción de soluciones propias a los problemas de la comunidad, en la interacción de los universitarios con ella” (FEUU, 1999).

En el plano institucional, las primeras concreciones de esta día son el Programa APEX-Cerro (donde la extensión se asociaba –en el decir de Carlevaro- con “todas las formas esenciales del quehacer universitario: enseñanza, servicio, investigación” (Carlevaro, 2006) y el PLEDUR de 2005, donde esta noción aparece vinculada a la necesidad de consolidar “programas integrales” de extensión universitaria (PLEDUR, 2005).

Más recientemente encontramos los desarrollos realizados por el Equipo de Trabajo sobre Programas Integrales (CSEAM, 2007) y sobre el Programa Integral Metropolitano (PIM, 2008), mientras que la noción de generalización de estas prácticas integrales viene siendo planteada desde el protectorado de Extensión desde 2009 (Tommasino, 2009).

Dentro de esta propuesta de la integralidad se han enmarcado las experiencias de los Espacios de Formación Integral, que se desarrollan en toda la Universidad de la República desde 2010 y que implican la participación de estudiantes en propuestas curriculares que incorporan actividades de enseñanza, investigación y extensión, tienden a construir miradas interdisciplinarias sobre los procesos en los que intervienen, involucrando en alguna medida los saberes de los actores sociales con los que interactúa⁵.

Momentos de confluencias: ciencias sociales y extensión.

La necesidad de superar las dicotomías del pensamiento occidental que señalábamos previamente como el contexto en el se inscribe la idea de integralidad puede ser vista desde otra perspectiva: la de aquellos sistemas de pensamiento que difícilmente puedan ser encasillados en alguno de los campos disciplinares actualmente admitidos como tales. ¿Es acaso el pensamiento de Marx más filosófico que económico? ¿O más político que sociológico? Lo mismo podríamos decir de autores de la tradición liberal, aunque la tradición que inaugura Marx tiene un componente de particular importancia para nuestra revisión: el carácter indisociable de la actividad intelectual con una acción transformadora de la sociedad.

Es precisamente desde la tradición socialista que surge la motivación para las primeras experiencias de Universidades Populares en Inglaterra y Francia desde fines del Siglo XIX y en los primeros años del Siglo XX en España e Italia (Picos, 2014, Torres Aguilar, 2009). Estas experiencias -entendidas como procesos de extensión universitaria- implicaban la cogestión de propuestas educativas para trabajadores entre universitarios y sindicatos, con el fin de contribuir a la formación cultural de los participantes.

La conceptualización de Antonio Gramsci en torno al intelectual orgánico solamente puede ser entendida a la luz de su acción política en torno a los consejos de fábrica, experiencias de autogestión obrera en la Italia de comienzos de siglo XX y podríamos decir lo mismo del

⁵ Más detalles sobre las características de este proceso en Santos et al. 2013.

pensamiento y la acción política de Rosa Luxemburgo, por nombras a otros autores no encasillables en nuestros parámetros disciplinares o de 'campos' específicos (el campo académico y el campo de la militancia, por ejemplo).

En América Latina esta tradición sustentó una de las intentos de generación de un sistema de pensamiento propio -quizás la más potente desde el pensamiento independentista del Siglo XIX-, que además del pensamiento crítico y la acción política agregó la reflexión teológica, conocido como la Teología de Liberación.

En este contexto se desarrollaron en Colombia una serie de experiencias que, en términos generales, se pueden enmarcar dentro de lo que se llama investigación militante, que recoge y actualiza los postulados gramscianos en tono al rol de los intelectuales en los procesos de transformación social. Inicialmente junto al sacerdote Camilo Torres Restrepo, el fundador de la sociología colombiana Orlando Fals Borda desarrolló, promovió y sistematizó una serie de experiencias de investigación participativa, que dieron lugar a congresos y reuniones internacionales que permitieron conocer la expansión de estas conceptualizaciones en varios países del Tercer Mundo.

La propuesta de la investigación participativa -como la definía Fals Borda- estaba orientada por la pretensión de descolonizar la producción de conocimiento, básicamente desde pensadores latinoamericanos (pero también en conocimiento y articulación con pensadores de países asiáticos y africanos). En el centro de esta propuesta, existe un giro a la relación entre teoría y práctica, planteando la “búsqueda de una estructura valorativa basada en la praxis” (Fals Borda, 2010, 243). De las implicancias que la investigación participativa tiene para la noción de integralidad, podemos retomar el planteo de Fals Borda en relación a una necesidad de “restitución sistemática” del conocimiento generado para los interlocutores no universitarios de los procesos, que tiene la finalidad de “facilitar la apropiación social del conocimiento”(Fals Borda, 2010, 243).

Es interesante que uno de los debates académicos que cuestionaron la propuesta de investigación participativa de Fals Borda estuvo protagonizado por el sociólogo uruguayo Aldo Solari, quien cuestionaba la falta de objetividad a la que conducían los planteos de su colega colombiano. Un debate sobre epistemología, sobre ciencia y compromiso social. Fals Borda reclamaba una ciencia social que investigara sobre los problemas centrales de su sociedad y sostenía que quién cuestionara este compromiso “no sólo se descubre la orientación conservadora y reaccionaria del científico, sino que se echa por tierra la justificación histórica de la sociología como ciencia de la crisis” (Fals Borda, 1969).

Debates contemporáneos y sus posibles aportes a la integralidad

En este apartado, la propuesta es recuperar algunos conceptos o debates clave en las ciencias sociales contemporáneas, que podrían ser de gran ayuda a la hora de profundizar y mejorar la propuesta de la integralidad, tal cual la hemos presentado anteriormente.

- Ecología de saberes

Uno de los elementos menos desarrollados conceptualmente de la propuesta de integralidad es el diálogo de saberes, o la articulación del conocimiento científico con los saberes populares (o, como se expresa en algunas formulaciones, la posibilidad de co-producción de conocimiento con los actores sociales participantes). Para ello es de utilidad retomar algunos planteos que trascienden a la extensión, la cual debe “tener implicaciones en el currículo y en las carreras de los docentes” según De Sousa Santos (2010, 48). Uno de estos elementos lo podemos encontrar en la propuesta que el propio sociólogo portugués denomina 'ecología de saberes'.

Para De Sousa Santos, la ecología de saberes “consiste en conceder ‘igualdad de oportunidades’ a las diferentes formas de saber envueltas en disputas epistemológicas cada vez más amplias, buscando la maximización de sus respectivas contribuciones a la construcción de ‘otro mundo posible’, o sea, de una sociedad más justa y más democrática, así como de una sociedad más equilibrada en sus relaciones con la naturaleza” (2009, 116).

Estos pueden ser grandes puntos de aproximación de la Universidad en su abierto proceso de integralidad para transitar en la construcción de vínculos dialógicos con los actores sociales, de manera “reconquistar la legitimidad” de la institución universitaria y de abrirse a los saberes que existen más allá del ámbito académico. El desafío de esta ecología es cómo pasar de la coexistencia de saberes a la generación de saberes nuevos, que superen ambos planos.

- *Descentramientos y asimetrías*

Otra dimensión de la propuesta de integralidad que debe ser tomada en cuenta son los múltiples entrecruzamientos de relaciones de poder que se ponen en juego: relaciones entre sujetos concretos, que implican a su vez relaciones entre docentes y estudiantes, entre universitarios y no universitarios, entre disciplinas, entre funciones. En todos los casos, los puntos de partida son asimétricos. En términos de responsabilidades, de posición socioeconómica o de legitimidad, siempre primará alguno de estos planos. Esta es una dimensión sobre la que debe trabajarse y sobre la que es necesario enfocar los procesos de monitoreo y reflexión que se desarrollen.

Es muy interesante para colaborar en estas reflexiones, recurrir a los debates que se han procesado en alguna de las últimas reuniones de antropología del Mercosur (Buenos Aires, 2009) entre científicos sociales de la región con una mirada crítica sobre los efectos del pensamiento eurocéntrico sobre el desarrollo teórico en los países periféricos. Reunidos y ordenamos por Grimson et al (2011), uno de los énfasis de estos debates ha estado puesto en la necesidad de dotar a la producción teórica en antropología de una serie de *descentramientos* que permitan dar cuenta de la construcción dialógica con los interlocutores del trabajo de campo. Al conocido etnocentrismo tan abordado por los clásicos de la disciplina, los autores agregan otros “centrismos” que deben ser desmantelados como el sociocentrismo (posición de clase), el cronocentrismo (autoreferenciamiento de los procesos temporales propios como inmanentes a toda la sociedad) y naciocentrismo (aplicación de la escala nacional como categoría analítica para cualquier espacio tiempo).

Años atrás, el filósofo uruguayo José Luis Rebellato había desarrollado reflexiones asimilables a esta, en relación al vínculo entre la educación popular y la educación formal, alertando sobre los falsos horizontalismo y los efectos de los mimetismos entre los educadores y sus interlocutores sociales:

“Muchas veces hablamos de que los procesos educativos suponen una desestructuración, pero quizá nos olvidamos que esa desestructuración debe darse, a la vez, en nosotros mismos. (...) Si renunciamos a nuestro papel de agentes externos, marcado por nuestra formación cultural y metodológica, lo lograremos crear las condiciones que permitan suscitar nuevos conocimientos, visiones de la realidad, arte, poesía. En una palabra, condiciones que susciten las potencialidades de una cultura distinta. Establecer relaciones simétricas y horizontes no equivale a decir que somos iguales: la horizontalidad es una postura que parte del reconocimiento de la diversidad. Lo contrario es falsear la realidad” (Rebellato, 2009).

En todo caso podríamos pensar como clave para la propuesta de integralidad asumir nuestros puntos de partida asimétricos, no partir de supuestas horizontalidades que solamente refuerzan esas

asimetrías y -en muchos casos- esconden delegación de responsabilidades sin delegación de las atribuciones correspondientes.

- Implicación y reflexividad.

Otro de los desafíos que presenta la integralidad es la generación sostenida de procesos de vigilancia epistemológica que operen en todos estos planos que involucra: los procesos formativos desplegados, la producción de conocimiento y el carácter dialógico y abierto de ese conocimiento, y la relación entre las disciplinas implicadas. Todo esto, además, con el carácter de que esos procesos de vigilancia deben ser puestos en juego por los propios sujetos que llevan adelante los procesos, que están implicados en ellos.

Una de las herramientas que se ha desarrollado en el marco de la Red de Extensión, a partir de la experiencia del Programa Integral Metropolitano, es una Matriz de Monitoreo de la Integralidad, que busca favorecer el ejercicio reflexivo de los equipos que desarrollan estas actividades sobre las propias experiencias (Gonzalez & Santos, 2013).

La propuesta metodológica del antropólogo francés Gerard Althabe conceptualizada como 'dispositivo de implicación-reflexividad' puede ser de utilidad para repensar estos procesos.

En el Río de la Plata la obra de Althabe ha estado mediada por los trabajos de la socióloga Maristella Svampa y la antropóloga Valeria Hernández, entre otros. Este dispositivo metodológico, propuesto a partir del trabajo de campo antropológico, pretende dar cuenta de recuperar, desde la implicación del actor en su entorno particular, “la articulación de lo local y lo global, con toda la diversidad que ésta pueda asumir según las configuraciones concretas [en un proyecto en el que se trata de] identificar el modo de comunicación propio de un espacio social, para situarlo, en segunda vuelta interpretativa, en continuidad con una realidad sociopolítica e histórica mayor, horizonte de toda producción coyuntural” (Hernández, 2008: 18).

Este recurso metodológico es la sistematización de los procesos que habitualmente se prestan los colectivos que procesan intervenciones en el medio, permitiendo generar un doble movimiento de aproximación y distanciamiento con la realidad concreta. En ese sentido, “la noción de implicación da cuenta de la producción de sí mismo en el espacio-tiempo de los otros” (Althabe & Hernández, 2005:86). Como plantea Hernández “la implicación reflexiva” sólo es posible en un marco en el que se pretenda “analiza la producción de las relaciones sociales desde el interior de dicho campo” (Hernández, 2006:59).

Es así que antes de realizar cualquier ejercicio interpretativo es necesario entender el juego de relaciones sociales en las cuáles el universitario está inserto: “la manera en que el antropólogo queda “convertido” en actor, las transformaciones de su posición, las relaciones en las cuales se ve implicado forman parte del universo social que estudia y son construidas por el modo de comunicación que elabora los términos que en él se emplean. Interpretar estos términos es una de las vías que puede emprender” (Althabe, 1999: 65).

El planteo de Althabe permite además recomponer la multiplicidad de visiones y posiciones de poder, asumiendo que la de quien interviene es simplemente una más entre tantas. Aquí, el diálogo de saberes no es sólo una posibilidad sino ante todo una obligación, para poder construir un nuevo saber, más completo: “a partir de una sola situación social (...) el antropólogo no puede edificar un conocimiento desde el interior, pues no abarca ni las otras situaciones sociales a las cuales pertenecen los sujetos, ni lo privado familiar, esfera de la cual resulta sistemáticamente separado. Desde el lugar en el que está, sólo obtendrá la representación (...) de una puesta en escena que

surge de su encuentro con los sujetos y cuyo sentido debe buscarse principalmente en la situación misma donde tiene lugar el encuentro” (Althabe, 1999: 63).

Desafíos: otras contribuciones posibles.

Decíamos en la introducción que estos apuntes tienen la pretensión de ser una contribución a nuestros debates. Son por tanto, inconclusos. Sin dudas hay otra serie de contribuciones de las ciencias sociales a la extensión. Por mencionar sólo una de ellas -quizás de las más urgentes- sería de fundamental importancia la contribución de las ciencias sociales en la problematización de los conceptos y categorías de fuerte contenido social que habitualmente realizan los equipos que desarrollan procesos integrales o de extensión.

Muchas veces, conceptos como '*comunidad*', '*sociedad*', '*territorio*', '*población*', son utilizados con absoluta naturalidad sin la mínima problematización y eso tiene efectos directos en las prácticas universitarias, en la formación de los estudiantes y sobre todo en la vida de las personas. Por ello la necesidad de sumamente rigurosos en nuestras conceptualizaciones es un reclamo muy fuerte desde quienes hacemos extensión. Lo mismo es válido para la utilización del adjetivo calificativo '*participativo*' y la relación que se produce sobre el terreno con el Estado en sus diferentes expresiones.

También será necesario profundizar en contribuciones sobre dos niveles que aquí no hemos abordado: el interpersonal y el de construcción de paradigmas. Inicialmente se puede recurrir a algunas reflexiones sobre procesos interdisciplinarios, que comparten esta misma condición de que la articulación disciplinar se produce en el propio vínculo interpersonal, de un nivel de intercambio que se produce colectivamente, en equipos donde se procesan discusiones comunes. Por cierto que esto implica re-situar la importancia del elemento personal, sino que lo resitúa. Este es por ejemplo, el sentido que le da Foladori (1998) cuando incluye el plano personal como uno de los tres tipos de problemas en el relacionamiento interdisciplinaria, junto con los problemas técnicos. Los problemas técnicos se derivan de los “diferentes lenguajes, técnicas de recopilación de información, utilización de instrumentos de trabajo diferentes, formación básica distinta” (1998: 2); los problemas metodológicos se derivan del cómo integrar, relacionar, elaborar conceptos, categorías, teorías, bajo una única comprensión teórica; y, por último, los problemas de relacionamiento personal, inherentes a todo grupo humano.

En el plano de la construcción paradigmática, este es otro elemento a tener en cuenta en las discusiones en torno a la integralidad. En otra reflexión con un equipo de colegas en una experiencia de investigación interdisciplinaria (Santos et al. 2011) nos enfrentamos a que gran parte de las cuestiones que pretendíamos avanzar en nuestro proyecto de investigación no se podían realizar porque estábamos situados en paradigmas diferentes de lo que entendíamos por los vínculos entre sociedad y naturaleza. En esas reflexiones concluíamos -a partir de esta experiencia- sobre la imposibilidad de pensar interdisciplinariamente cuando los equipos están conformados por personas que están situadas en paradigmas diferentes. Se hace necesario entonces pensar cómo procesar estas cuestiones en los procesos de integralidad y enfrentarse al desafío o la necesidad de construir un paradigma común de trabajo o por lo menos habilitar las discusiones que permitan la explicitación de los paradigmas en cuestión antes de enfrentarse a los problemas que se suscitan cuando se omite este plano.

Esperamos que la tarea de ordenar sistemáticamente las contribuciones de las ciencias sociales a la extensión y la integralidad no esté demasiado lejos en el horizonte de nuestra Universidad, de manera de que estas contribuciones alimenten fértilmente el proceso instituyente de la extensión que ha avanzando en los últimos años en clave de lo que reconocemos como integralidad y que

reclama un nuevo giro para profundizar y mejorar el compromiso social que nos define como una Universidad de cara al pueblo.

Referencias bibliograficas

Althabe, G. (1999) “Lo microsocioal y la investigación antropológica de campo” en *Antropología del presente*, Althabe y Schuster (comps.), Edicial, Buenos Aires.

Althabe, G. & **Hernández**, V., (2005). “Implicación y reflexividad”, en: Hernández et al. (comps), *Etnografías Globalizadas*, SAA, Buenos Aires (pp. 71 a 90).

Carlevaro, Pablo (1996) El rol de la Universidad y su relación con la sociedad, en *Cuadernos de Política Universitaria*, Universidad de la República, Montevideo.

Carlevaro, Pablo (2006) en *Encuentro de Experiencias Educativas en la Comunidad*, Programa APEX-Cerro – Universidad de la República, Montevideo.

CSEAM (2007) *Programas Integrales: Concepción y gestión, aportes para el debate universitario*. Equipo de Trabajo sobre Programas Integrales. Universidad de la República. Montevideo.

Fals Borda, Orlando, (2010) *Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación Acción Participativa)* en Herrera Farfán y Lopez Guzmán (comps.) *Ciencia, compromiso y cambio social*. Textos de Orlando Fals Borda, Lanzas y Letras-El Colectivo, Buenos Aires

Fals Borda, Orlando, (1969) “La crisis social y la orientación sociológica: una réplica”, *Revista Aportes* N° 13, pp. 62-76 citado en: Cataño, Gonzalo (2008) “Orlando Fals Borda: sociólogo del compromiso”. En *Revista de Economía Institucional*, Vol. 10, N° 19, Universidad Externado de Colombia, Bogotá.

FEUU (1999) *Universidad para el pueblo*. Documento de la IX Convención. Montevideo.

Feyerabend, Paul K. (2001). *La conquista de la abundancia. La abstracción frente a la riqueza del ser*. Paidós. Barcelona.

Foladori, Guillermo (1998) “Los problemas de la interdisciplinariedad en el estudio e investigación del medio ambiente”. En *Revista de Meio Ambiente e Desenvolvimento*, N° 2, Universidad Federal de Paraná, Curitiba.

Grimson, Alejandro, Silvina **Merenson** & Gabriel **Noel** (2011) *Descentramientos teóricos*. Introducción en Grimson, Alejandro (compilador) *Antropología ahora*, Siglo XXI, Buenos Aires.

González, María Noel & Carlos **Santos** (2013) *Aportes para la construcción de un sistema de monitoreo, evaluación y seguimiento de la extensión y las prácticas integrales en la Universidad de la República*. En I Congreso de Extensión de AUGM. Universidad de la República, Montevideo.

Hernández, Valeria, (2008). “(Auto)biografía y producción de conocimiento: un nuevo giro al concepto de reflexividad”, en Hernández & Svampa (eds.) *Gérard Althabe, entre varios mundos: reflexividad, conocimiento y compromiso*, Prometeo Libros, Buenos Aires, (pp 9-26).

Hernández, Valeria (2006), “Estudiando el orden jerárquico a través del dispositivo implicación-reflexividad”, en *Cuadernos de Antropología Social* N° 23, FFyL-UBA, Buenos Aires, (pp. 57-80).

Picos, Gabriel (2014) Extensión Rural: genealogía y construcción de referencias filosóficas hacia nuevas prácticas en el Uruguay. Extensión Universitaria. Colección Ruben Cassina. Montevideo (*en prensa*).

PIM (2008) Hacia un país de aprendizaje, democracia e inclusión en De formaciones indisciplinadas. Universidad de la República. Montevideo.

PLEDUR (Plan Estratégico de la Universidad de la República) (2005) Documentos de Trabajo del Rectorado. Universidad de la República. Montevideo.

Rebellato, José Luis (2009) “Educación popular y cultura popular”. En Brenes, Burgueño, Casas & Pérez (compiladores) José Luis Rebellato Intelectual Radical. Extensión Universitaria-Nordan-EPPAL, Montevideo.

Santos, Boaventura de Sousa (2010), La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. Trilce-Extensión Universitaria. Montevideo.

Santos, Boaventura de Sousa (2009) Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social, CLACSO-Siglo XXI, Buenos Aires.

Santos, Grabino, González, Barrero & Cardozo (2013) La promoción de la extensión y la integralidad en la Universidad de la República: Balance y perspectivas de las políticas desarrolladas entre 2007 y 2013. En I Congreso de Extensión de AUGM. Universidad de la República, Montevideo.

Santos, Rodríguez-Gallego, Amado, Gorfinkel, González, Gómez, Neme, Tommasino & Conde (2011) “Construcción de interdisciplinación y crisis de paradigmas en torno a la implementación de un área natural protegida” En En Clave Inter 2010, Espacio Interdisciplinario, Universidad de la República, Montevideo.

Tommasino, Humberto (2009) Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la extensión para su implementación en En Diálogo, SCEAM, Montevideo.

Tommasino, Humberto, Agustín **Cano**, Diego **Castro**, Carlos **Santos** y Felipe **Stevenazzi** (2010) De la extensión a las prácticas integrales. En: La Extensión en la Renovación de la Enseñanza: Espacios de Formación Integral, Hacia la reforma universitaria, No 10, Rectorado de la Universidad de la República, Montevideo.

Torres Aguilar, Morelos (2009) Extensión Universitaria y Universidades Populares: El modelo de Educación Libre en la Universidad Popular Mexicana (1912-1920). En Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Vol. 12. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Colombia.