

DOSSIER

"Diálogo de saberes"



Diálogo de saberes: esencia de la educación dialógica y de la extensión crítica

Delia Bianchi

Polo de Salud Comunitaria Sede Académica
Paysandú
Centro Universitario Litoral Norte (CENUR LN)
UdelaR
deliabebianchi@gmail.com
orcid.org/0009-0000-3889-9240

Humberto Tommasino

Asistente de Dirección Regional Centro
Universitario Litoral Norte (CENUR LN)
Asistente de Académico Programa APEX
(Aprendizaje Extensión)
UdelaR
htommasino@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4561-0887

Resumen

Se presenta la dimensión de diálogo de saberes desde la concepción freireana como una de las características que le otorga identidad a los procesos de la Extensión Crítica. Se plantea su singularidad para provocar procesos reflexivos tanto en el intercambio entre las universidades y los actores sociales, como para desarrollar capacidad de mirar hacia su interioridad en términos de constituirse en productora de subjetividad a través de sus propios procesos dialógicos.

Se concibe al diálogo de saberes como un espacio de disputa de saberes y de poderes, considerándolo una estrategia para trabajar en la visualización de las relaciones de desigualdad que generan nuestras sociedades contemporáneas.

Palabras clave: diálogo de saberes, extensión crítica, desigualdad.

Para citación de este artículo: Bianchi, D. y Tommasino, H. (2025). Diálogo de saberes: esencia de la educación dialógica y de la extensión crítica. *Revista Masquedós*, 10(13), 1-11. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2025.v10.n13.430>

Sección: Dossier Recepción: 01/02/2025 Aceptación final: 13/04/2025



Diálogo de saberes: essência da educação dialógica e da extensão crítica

Resumo

A dimensão do diálogo de saberes é apresentada a partir da concepção freireana como uma das características que confere identidade aos processos de Extensão Crítica. Considera-se que sua singularidade provoca processos reflexivos tanto no intercâmbio entre universidades e atores sociais, quanto desenvolve a capacidade de olhar para sua interioridade em termos de se tornar um produtor de subjetividade por meio de seus próprios processos dialógicos.

O diálogo de saberes é concebido como um espaço de disputa de saberes e poder, considerando-o uma estratégia para trabalhar a visualização das relações desiguais geradas por nossas sociedades contemporâneas.

Palavras-chave: diálogo de saberes, extensão crítica, desigualdade.

Dialogue of knowledge: the essence of dialogical education and critical extension

Abstract

The dimension of knowledge dialogue is presented from a Freirean perspective as one of the characteristics that gives identity to Critical Extension processes. Its uniqueness is proposed to reflective processes both in the exchange between universities and social actors, and to develop the capacity to look inward in terms of becoming a producer of subjectivity through its own dialogical processes.

Knowledge dialogue is conceived as a space for the contestation of knowledge and power, considering it a strategy for working to visualize the unequal relations generated by our contemporary societies.

Keywords: dialogue of knowledge, critical extension, inequality.

Introducción

Este artículo, producido a dos voces, intenta reflexionar sobre algunos conceptos relacionados con el diálogo de saberes y su vinculación con la educación y la extensión universitaria. Está contextualizado durante la postpandemia y desde la experiencia de la práctica docente universitaria en un centro regional del Uruguay. Esta indicación acerca de la postpandemia implica incorporar una serie de vicisitudes que ha producido la generalización de las herramientas de la virtualidad. Esta mediación tecnológica que ha sustituido el encuentro corporal, ha ido naturalizando el encuentro virtual y la consecuente habituación a conectar con unos otros desde un espacio en el que corporalmente no se mantiene contacto con esos otros protagonistas del hecho pedagógico.

Desde esa perspectiva, entonces, y en un proceso de retorno a las instancias presenciales, nos preguntamos cómo intentar la producción de diálogos de saberes en nuestras prácticas docentes y junto a los sectores populares con los que trabajamos.

Extensión crítica y diálogo de saberes

El diálogo de saberes es la esencia fundamental de los procesos educativos dialógicos y de la extensión crítica. Para estas dos cuestiones dialécticamente relacionadas son adecuadas las reflexiones de Freire. A partir de los modelos freirianos de educación, que se pueden extrapolar a los modelos de extensión (Tommasino et al. 2020), es posible plantear la existencia de formatos de vínculos que implican la presencia y característica del diálogo de saberes que se pone en juego.

A partir de la lectura de la obra de Freire se pueden caracterizar 3 modelos básicos. Un modelo “bancario” que se sustenta en un vínculo educadores/as educandos/as vertical y signado por la “invasión cultural” y un abordaje manipulador y transferencista. En este caso, el diálogo deja lugar a un monólogo que Freire caracteriza como “comunicación antidialógica” (Freire, 1987, 2013). Como polo opuesto de esta postura del educador/a, sostiene la existencia de un modelo vincular al que designa como “basista o espontaneísta” (Torres, 1987). En este caso, si bien existe una relación horizontal entre educandos/as y educadores/as o en correlato sectores populares/extensionistas, el vínculo no es capaz de establecer un proceso de “mutua interpelación crítica” y existe, por parte de los/as educadores/as, una aceptación acrítica de los saberes que se ponen en juego en el vínculo. Por último, Freire plantea una posición o postura de los/as educadores/as que designa como “sustantivamente democrática” (Torres, 1987) donde, como decíamos antes, existe un proceso de criticidad mutuo, que da lugar a un diálogo de saberes que conduce a la gestación de saberes nuevos, *sentipensantes* y críticos. Nuestra posición, que se sitúa en esta tercera opción, es la que da cuenta de los procesos de extensión crítica.

Una mirada retrospectiva del proceso de la extensión universitaria, y particularmente de la extensión crítica, evidencia algunos desafíos para la emergencia y desarrollo de esta última entre los que se destaca la construcción de un proceso de diálogo de saberes. Este proceso está marcado por la puesta en marcha de abordajes teórico metodológicos robustos y coherentes. Aquí los recaudos de la metodología vinculada a la investigación acción participativa (IAP) son un auxilio indispensable (Tommasino y Pérez, 2022). Todo el desarrollo de la IAP está signado por la construcción de lo que denominamos -siguiendo la propuesta de

la red CIMAS y de Fals Borda (Tommasino y Herrera Farfán, 2024)- grupos motores o de referencia. Estos grupos son los espacio-tiempo de gestación del diálogo de saberes. Son los “*locus* de saber-conocimiento nuevo” que deben gestarse desde un primer momento del vínculo con los sectores populares, si se pretende un abordaje realmente participativo y crítico. Los sectores populares con los cuales trabajamos deben ser los protagonistas de los 3 subprocesos de la IAP. En primer lugar, el auto diagnóstico inicial donde se caracteriza el territorio, su historia y sus procesos de poder, antagonismo y afinidad; los principales problemas que afectan a los sectores populares que participan de la experiencia. Una segunda etapa denominada “seminario”, donde se problematizan las dificultades detectadas¹, se teoriza, se indaga o investigan algunas situaciones sobre las cuales no se tiene información y donde se plantea la siguiente fase: el plan de acción (Thiollent, 1988). En estos tres espacios-momentos, el grupo motor o de referencia es imprescindible y condición “*sine qua non*” para un proceso participativo crítico *sentipensante* y de diálogo de saberes.

Diálogo de saberes para trabajar las desigualdades

Desde antes de nacer entramos en los diálogos o en los no diálogos de quienes nos conciben. Nuestras vidas cotidianas están hechas de relatos y vamos construyendo los sentidos de los mundos a través de narraciones.

Nuestros aprendizajes significativos se sostienen en las narraciones que lograron elaborar nuestras maestras-madres-brujas, padres y docentes para cautivarnos, encantarnos y suponer que había en esos contenidos abstractos o concretos, algo interesante para recordar y ser guardado en nuestra memoria.

Lo significativo siempre es dialógico y los diálogos siempre crean significado. Los significados son aquellos soportes que nos dan posibilidades de andar por el mundo, siendo quienes somos, con algún sentido.

Y eso nos permite constituirnos. Los diálogos nos constituyen, hacen que podamos sentir quiénes somos. No como algo fijo, estático e incambiable, sino como algo que siempre estamos construyendo y en transformación con nuestras circunstancias. Quiénes somos, también es un acontecimiento continuo.

Nuestros saberes son la posibilidad de enunciar el mundo propio: “soy de tal municipalidad, soy hincha de tal equipo de fútbol, soy de tal comisión de vecinas, soy de tal colectivo”. Soy-somos también establece un sentido de pertenencia. Soy y pertenezco-pertenecemos.

Y cada vez que anunciamos esos somos-pertenecemos, auguramos unas posibilidades de generar diálogos con otros que son-pertenecen a otras referencias. O las obturamos.

Porque los saberes y la experiencia no son sólo acciones, vivencias o pensamientos, sino que devienen apropiados y consecuentes con valores e intereses que los sujetos asumen al responder con sus acumulados y repertorios a realidades sociales que los desafían (Ghiso, 2015).

Y esos valores e intereses, desde la dimensión del diálogo de saberes, tienen el propósito de conectar con intencionalidades de permeabilidades, de trabajo

¹ Según Thiollent (1986) la problematización implica considerar y estudiar en profundidad un problema a la luz de algunos marcos teóricos conceptuales que puedan dar cuenta de su complejidad.

en conjunto, de transformaciones mutuas, de acuerdos en las fronteras, al poner nuestros saberes en pausa y asumirnos en nuestras lagunas de ignorancia, de posicionarnos en un movimiento de ir hacia y abandonar centralidades de saberes-poderes.

El trabajar con estos propósitos nos deja en la idea de una dialógica que no siempre refleja la imagen del alrededor de un fueguito, en donde todo acontece de maneras cálidas y armónicas, porque los procesos de desnaturalización y problematización requieren de ejercicios de confrontación y negociación.

Allí se hace visible la existencia de saberes que tienen fundamentos culturales, epistémicos y conceptuales basados en la diferencia y, entonces, las relaciones de saber obedecen a relaciones de confrontación, hegemonía y subalternidad, dando forma a la confrontación de saberes, en los momentos en los cuales, en ese diálogo, emergen visiones antagónicas² (Mejía 2016).

Reconocer la confrontación es un momento central en el diálogo de saberes, es dar cuenta de ese ejercicio de poder en el orden de expresión de la realidad.

Allí el diálogo de saberes se hace político, en cuanto encuentra los sistemas de poder que descalifican y excluyen saberes y conocimientos, y da lugar en la confrontación a esa posibilidad de dotar de un estatuto propio desde las sabidurías, prácticas, cosmogonías, permitiendo una contrastación que no solo busca construir la complementariedad sino hacer visible ese intercambio desigual entre culturas, lo cual va a permitir la emergencia de esos saberes y conocimientos propio de lo subalterno...

... Esta construcción de otro escenario bio-cultural, en donde los saberes y conocimientos están vivos y son recreados dando forma a una re-elaboración de creencias, conocimientos, costumbres, saberes, desde otros diferentes, que al dialogar, confrontar, negociar, se convierten en constructores de mundos en una inclusión en todos los sentidos, de todas las subjetividades, de todos los conocimientos y saberes que le apuestan a seguir construyendo y transformando el mundo desde la diferencia" (Mejía, 2016).

Hay aquí un primer puente conector de posibilidades para que los diálogos se produzcan en contextos de visibilización de las diferencias.

Hacer una práctica docente extensionista dialógica necesita de una primera interioridad: adentro del acto del aula. Las narraciones que los docentes y estudiantes crean y recrean para comprender ese hacer extensión, necesita de conversar acerca de qué nos mueve, qué nos hace ser docentes y estudiantes extensionistas. Esos relatos empiezan a tramar, en esa interioridad, un aula dialógica que supone también la problematización de las desigualdades.

Y un aula dialógica sería aquella que reconoce las relaciones de poder entre docentes y estudiantes y las transforma en potencias: interpelación y confrontación y en posibilidades también de conocerse: quiénes somos los docentes que vamos construyendo extensión, con cuáles herramientas, desde qué modelos y desde cuáles éticas. Quiénes son los/as estudiantes que, movidos/as por el deseo o por el estatuto curricular, se interesan por la práctica extensionista. Es una primera relación, que, de tan obvia y sencilla, es casi silenciada.

² Por ejemplo, el paradigma antropocéntrico del desarrollo capitalista y el biocéntrico del buen vivir de las cosmogonías originarias.

Esa primera relación genera la posibilidad de construir los primeros diálogos para elaborar las narraciones sobre nuestras prácticas. Algo tenemos para contarnos y algo tenemos para contar. Y todo relato es una práctica de espacio y organiza los andares, hacen el viaje antes o al mismo tiempo que nos desplazamos (De Certau et al., 1999).

Esta es la primera interioridad, que funda un sentido universitario-social a hacer extensión. Y este vínculo es pedagógico y se comprende, además, a través de la concepción del Profesor Juan Carlos Carrasco, “concerniente a la práctica extensionista como una metodología de enseñanza y educación de la institución universitaria” (Carrasco, 2009, p. 51).

Extensión universitaria no sólo como una actividad de servicio, asistencial, culturalista o de incidencia sobre lo colectivo respecto al análisis y reflexión de su situación o condición de existencia sino también hacia adentro, como formadora y educadora de los actores de la extensión, como un instrumento didáctico al servicio de la universidad (Carrasco, 2009).

En términos políticos, para el autor, la universidad (y los universitarios), es generadora de ideología. Por lo tanto, surge la necesidad de que se piense a sí misma en su dimensión de Universidad Latinoamericana. Así, la extensión hacia “adentro”, hacia docentes, estudiantes y universidad, además de interrogar a la institución en su estructura, en su dinámica y, como veremos, en su ideología, interpela el vínculo pedagógico en la acción extensionista, colocando el desafío en que la modalidad dialógica pensada “hacia afuera”, sea una producción inherente a la relación docente-estudiante. Pero, además, implica interrogarnos sobre quién es el sujeto de la extensión; una pregunta potente que nos invita a desnaturalizar algunas ideas sobre con quiénes sostenemos ese vínculo dialógico, poblado de tensiones, contradicciones y conflictualidades, que nos exige estar disponibles en un encuentro y reencuentro constante de construcción de ese sujeto (Bianchi y Rodríguez, 2023)

Con respecto a la cuestión de las desigualdades, Francois Dubet plantea que el régimen de clases sociales tuvo la fuerza suficiente para organizar las representaciones de la sociedad, la vida política y la experiencia personal de los individuos; la clase es, a la vez, una identidad y la conciencia de un conflicto. Es también una acción de clase, es una capacidad de acción colectiva, una lucha, una voluntad y expresa el sentimiento de pertenecer a una comunidad (Dubet, 2023, p. 56). La clase social define grupos desiguales, estableciendo una relación social conflictiva, de culturas e identidades.

Ahora bien, de acuerdo con Dubet, el régimen de desigualdades de clases sociales va perdiendo su cohesión, va desarticulándose y va siendo reemplazado por un nuevo régimen de desigualdades múltiples, como nuevas configuraciones de las desigualdades. Estas conforman varios registros, relativamente heterogéneos y superpuestos, contenidos en la noción de interseccionalidad.

En este punto, y a los efectos de seguir pensando en el aporte del diálogo de saberes a la problematización del mundo desigual, traemos los conceptos de discriminación, estigmatizaciones y segregación, para articularlos con este régimen de múltiples desigualdades.

“Las discriminaciones son un trato inequitativo, intencional o no, del que es objeto un individuo debido a sus orígenes, su sexo, su sexualidad, o cualquier otro atributo. Somos discriminados, cuando tenemos las mismas

competencias, los mismos diplomas, las mismas capacidades, los mismos ingresos que otros, pero nos rechazan en un empleo, una vivienda, o para acceder a un bien, porque somos quienes somos" (Dubet, 2023, p. 140).

"Las estigmatizaciones son los juicios y las relaciones que desvalorizan a los individuos en función de lo que son y de la forma en que son vistos. Un individuo es estigmatizado cuando se le asigna un estereotipo negativo e infamante porque es mujer, extranjero, musulmán, homosexual, habitante de un barrio difícil, persona con discapacidad" (Dubet, 2023, p. 140).

"La segregación puede definirse como un aislamiento espacial y profesional. Se es segregado cuando se accede a puestos de trabajo protegido por cupos o cuando se vive en barrios rojos" (Dubet, 2023, p. 141).

Es importante para el diálogo-confrontación de saberes, comprender las diferentes y múltiples estrategias que las personas y los colectivos ponemos en práctica para enfrentar y combatir las discriminaciones y estigmatizaciones. Y tener claro en nuestro trabajo dialógico, que no tenemos exterioridad posible, por lo cual debemos poder analizar nuestra posición en ese régimen de desigualdades múltiples y de clase.

Por otra parte, será importante atender a lo que también nos advierte Dubet acerca de:

Las costumbres cambian con más lentitud que las ideologías, que las leyes y que los principios declarados y esgrimidos. La igualdad de derechos no ha eliminado el peso de los estereotipos, incluidos los estereotipos interiorizados por las mujeres que se asignan empleos de mujeres, roles femeninos e imágenes femeninas, mientras que los hombres no dejan su lugar con la facilidad que habríamos previsto (Dubet, 2023, p. 45).

Y que:

Las sociedades democráticas y modernas no logran deshacerse de las desigualdades de castas, de género y, sobre todo, de raza, porque en realidad serían constitutivas de la modernidad occidental reservada a los hombres blancos que se identifican con la razón y con lo universal (Dubet, 2023, p. 47).

Finalmente, este régimen de posiciones de desigualdades y las desigualdades de clase como categoría central, a las que se le interseccionan otras características de las vidas de las personas, que crispan las diferencias y provocan una serie de situaciones de discriminaciones, estigmatizaciones y segregaciones que operan efectos diversos, provocan que las desigualdades muchas veces sean vividas en solitario.

En consonancia con esto, Rivera Cusicanqui plantea:

En el proceso de anonimato colectivo, la noción de miseria y, en general, el miserabilismo en la representación de los sectores subalternos, resultan un arma de gran eficacia. Esta noción le permite a las clases dominantes objetivar y subalternizar a estas poblaciones, y legitimar el clientelismo como nuevo modo de dominación anclado en redes escalonadas y verticales de manipulación y dominio. La noción de miseria, al igual que la más moderna de pobreza, despojan a los actores populares (indígenas, mujeres, trabajadores) de su condición de sujetos de la historia (Rivera Cusicanqui, 2015, p. 146).

Será sustantiva, entonces, la idea de trabajar precisamente los procesos de desnaturalización en base a esas representaciones sociales que producen subjetividades susceptibles tanto de producir como de autoproducirnos situaciones de discriminación y estigmatización como formas de contribución a cambiar relaciones de poder y de saber.

El elemento dialógico debe confrontar las formas de conocer colonizadas, patriarcalizadas y capitalizadas.

Con relación al planteo de Rivera Cusicanqui, concerniente al anonimato colectivo, es interesante el aporte de Guattari y Rolnik quienes, a finales de los años noventa, planteaban la idea de producción de subjetividad como sistemas de conexión directa entre las grandes máquinas productivas, las grandes máquinas de control social y las instancias psíquicas. Y en este sentido, nos hablaban de la culpabilización como una fuerza de la subjetividad *capitalística*. Lo planteaban específicamente como una tecnología *capitalística* de culpabilización, proponiendo una referencialidad a partir de la cual se desvaloriza y se deslegitima el nombre y el lugar desde dónde alguien habla. Es por esto que se referían a los agenciamientos colectivos de enunciación que permitan conectar creativamente con esas diferentes instancias que han dejado de ser sólo antropológicas y producen transformaciones en una producción de subjetividad singularizada y singularizante (Guattari y Rolnik, 2006).

Es allí donde es central preguntarnos sobre la práctica de diálogo de saberes como un aporte a esta posibilidad de agenciamiento colectivo de enunciación.

En ese sentido, es posible preguntarnos si algunas metodologías que nos permiten trabajar los procesos de diálogos-confrontación de saberes en nuestras prácticas docentes de extensión crítica, son provocadoras de esas posibilidades de agenciamiento colectivo.

Desde hace un tiempo venimos trabajando la idea de metodologías que apelen al trabajo con recursos expresivos. Estas metodologías tratan de conectar la corporalidad emocional, afectiva, con los sentidos reflexivos y críticos, articulando con la posibilidad de ampliar nuestro presente.

Lo *sentipensante*, como significado político de la integración del conocimiento con el sentimiento de las cosmovisiones, dando origen a búsquedas que nos exigen la explicación, la descripción y otras operaciones intelectuales, pero articuladas con el afecto y la espiritualidad. Pareciera que estas metodologías hicieran más fácil tender puentes intersubjetivos, posicionar mejor la comunicación, la posibilidad de escuchar, comprender, construyendo relatos y narraciones. Los recursos expresivos: el movimiento y la danza, la pintura y la fotografía, lo visual y el teatro, la música, la poesía, se articulan en procesos de tramas continuas y eventos esporádicos.

Merçon et al. (2014) nos proponen pensar en el diálogo de vivires, pudiendo integrar los lenguajes corporales, atendiendo a lo que no se explicita y se silencia, a los dolores, a las intenciones, a las frustraciones y a las relaciones de poder, de las cuales los equipos universitarios también formamos parte, involucrándonos en esas disputas sin exterioridad posible.

Carrasco incorpora la idea de los mediadores y de lo expresivo como una vivencia del conocer, una "cognovivencia" la llama él, y es interesante porque no se trata de una experiencia del conocimiento, sino que es una vivencia del conocer, por tanto, es una acción que no solamente está situada, sino que también está encarnada y corporalizada.

Las metodologías expresivas conectan con la vida cotidiana de las personas, están inmersas en las maneras de vivir las vidas. Las personas bailan, cantan, juegan, lloran y cuentan cuentos.

Las mediaciones son expresión de emociones, formas de manifestar sentimientos, de alegría y de dolor, de acontecimientos de celebración, de cuidados, de protección y apoyo y pueden fortalecer los procesos de toma de decisiones como nivel de participación en la comunidad.

Se trata de metodologías sostenedoras, porque sostienen precisamente la vincularidad que se dispersa en los gestos, recuperando lo conversacional y revisitando las indicaciones de las lecturas que trabajamos, para que ese tiempo de elaboración de las experiencias pedagógicas consideren las emociones que surgen al leer y estudiar un texto.

Otorgar sentido a los otros saberes es una operación de entrega simultánea de un significado y un sentido a los saberes propios (Ghiso, 2015).

Los grupos motores o de referencia integrados por universitarios (docentes y estudiantes) e integrantes de los sectores populares, son los escenarios de estos abordajes *sentipensantes*. Podríamos vislumbrar algunos momentos y acciones en estos los procesos de diálogo-confrontación de saberes a lo largo de nuestras prácticas que nos requieren de mucha atención, sobre todo para la identificación de las múltiples dimensiones que entran en juego:

1. Historias y antecedentes de las prácticas: recuperación colectiva de la historia. Cómo es que llegamos aquí y quiénes han estado antes.
2. Roles de los referentes y de los interlocutores, con quiénes establecemos el proceso de trabajo, acuerdos, monitoreo de los acuerdos, inventario de los malentendidos: las formas de coordinar, habilitación, relaciones de poder.
3. La dimensión ética: actitud de reciprocidad, manejo y resguardo de la información.
4. Establecimiento de acuerdos: identificación de potencialidades y estrategias de aprendizajes con respecto a situaciones del pasado y proyección del futuro.
5. Registro de las acciones, quiénes y cómo con relación a lo efímero y lo permanente: "momentos sistematizadores".
6. Sistema de compartir los saberes, informes, lo escrito, lo que circula, creatividades para comunicar.

Y una vez más aquí, las relaciones entre interioridades y exterioridades tiemblan, se conmueven y se ponen en riesgo certezas y seguridades.

Nuestras prácticas adquieren siempre una preciosa oportunidad para calibrar cómo estamos y tomar conciencia de ese acontecimiento y su contingencia en el cómo llegamos, y el instante en el cual termina la experiencia y tengamos la oportunidad de percibir cómo nos vamos a llevar estos anuncios a otros lugares-espacios-imágenes de nuestras cotidianidades, inspirados/as por hacer extensión crítica.

Hacer extensión crítica, cómo podamos, cómo sepamos y cómo no sepamos, en tiempos de encontrarse, esperar, visibles y cercanos.

Referencias

- Bianchi, D. y Rodríguez, A. (2023) Estudio preliminar. "Extensión, instrumento didáctico de la Universidad" de Juan Carlos Carrasco (Uruguay, 2009) en Textos clave de la extensión crítica latinoamericana y caribeña / Alejandra Ciriza... [et al.]; coordinación general de Fabio Erreguerena - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2023. Libro digital, PDF - (Grupos de Trabajo)
- Carrasco, Juan Carlos (2009). Extensión, instrumento didáctico de la Universidad. En: Juan Carlos Carrasco, Rubén Cassina y Humberto Tommasino (Eds.), Extensión en obra, Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria, (pp. 48-52). Montevideo: SCEAM, UdelaR.
- De Certeau, M., Giard, L., & Mayol, P. (1999). La invención de lo cotidiano 2: Habitar, cocinar [L'invention du quotidien 2: Habiter, cuisiner] (A. Pescador, Trad.; L. Giard, Ed.). Universidad Iberoamericana
- Dubet, F. (2023). *El nuevo régimen de las desigualdades solitarias: Qué hacer cuando la injusticia social se sufre como un problema individual*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1987). Pedagogía do oprimido. Paz e Terra. *Rio de Janeiro*, 12.
- Freire, P. (2013) ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI Editores.
- Ghiso, A. (2015). Prácticas generadoras de saber. Reflexiones freirianas en torno a las claves de la sistematización. *Revista Educación y Ciudad*, (11), 71-88.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Ed. Traficantes de sueños.
- Mejía, M. R. (2016). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural: ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur. *Educación em Revista*, (61), 37-53.
- Merçon, J.; Camou-Guerrero, A.; Núñez Madrazo, C. y Escalona Aguilar, M. (2014). ¿Diálogo de saberes? La investigación acción participa tivava más allá de lo que sabemos. *Decisio, Saberes para la acción en educación de adultos*, (38), 29-33.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2015). *Sociología de la imagen*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Thiollent, M. (1988). *Metodología da pesquisa acao* (4ta. Edición). Cortez Editora, Autores asociados.
- Tommasino, H, Bianchi, D., Gandolfo, A. (2020). *La praxis de Paulo Freire: algunas de sus contribuciones a la emergencia y consolidación de la Extensión Crítica en las Universidades Públicas de América Latina*. Les Dossiers des Sciences de Leducation, No. 44/2020, Toulouse, Francia.
- Tommasino, H., y Pérez, M. (2022). La investigación participativa: sus aportes a la extensión crítica. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 7(1), 1-21. <https://doi.org/10.48162/rev.36.044>
- Tommasino, H. y Herrera Farfán, N. A. (2024). Los grupos de "referencia" o "motores". Apuntes claves para la metodología en la Extensión Crítica. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 14(20), e0003. Doi: 0.14409/extension.2024.20.Ene-Jun.e0003
- Torres, R. M. (1987). *Educación Popular, un encuentro con Paulo Freire*. Quito: Loyola

Biografía de autores/as:

Delia Bianchi. Psicóloga egresada de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, Magister en Integración de personas con discapacidad por la Universidad de Salamanca. Profesora Agregada del Polo de Salud Comunitaria y encargada de la Carrera de la Licenciatura en Psicología de la Sede Académica Paysandú CENUR LN.

Humberto Tommasino. Doctor en Ciencias Veterinarias. Fue ProRector del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio en el período de Segunda Reforma 2007 – 2014 en la UdelaR. Autor de libros y artículos sobre la temática de Extensión e Integralidad, referente en Extensión Crítica en América Latina el Caribe y Europa. Integrante del grupo de formación en Extensión Crítica de ULEU (Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria) y del grupo de Extensión Crítica. Teorías y prácticas en América Latina y el Caribe de CLACSO. Distinguido como Profesor Dr. Honoris Causa por las Universidades Nacional de Rosario, Nacional de Mar del Plata, Nacional de San Luis y la del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Actualmente Asistente Académico de Dirección Regional CENUR LN y Docente Libre como Profeso Agregado de Programa APEX - UdelaR