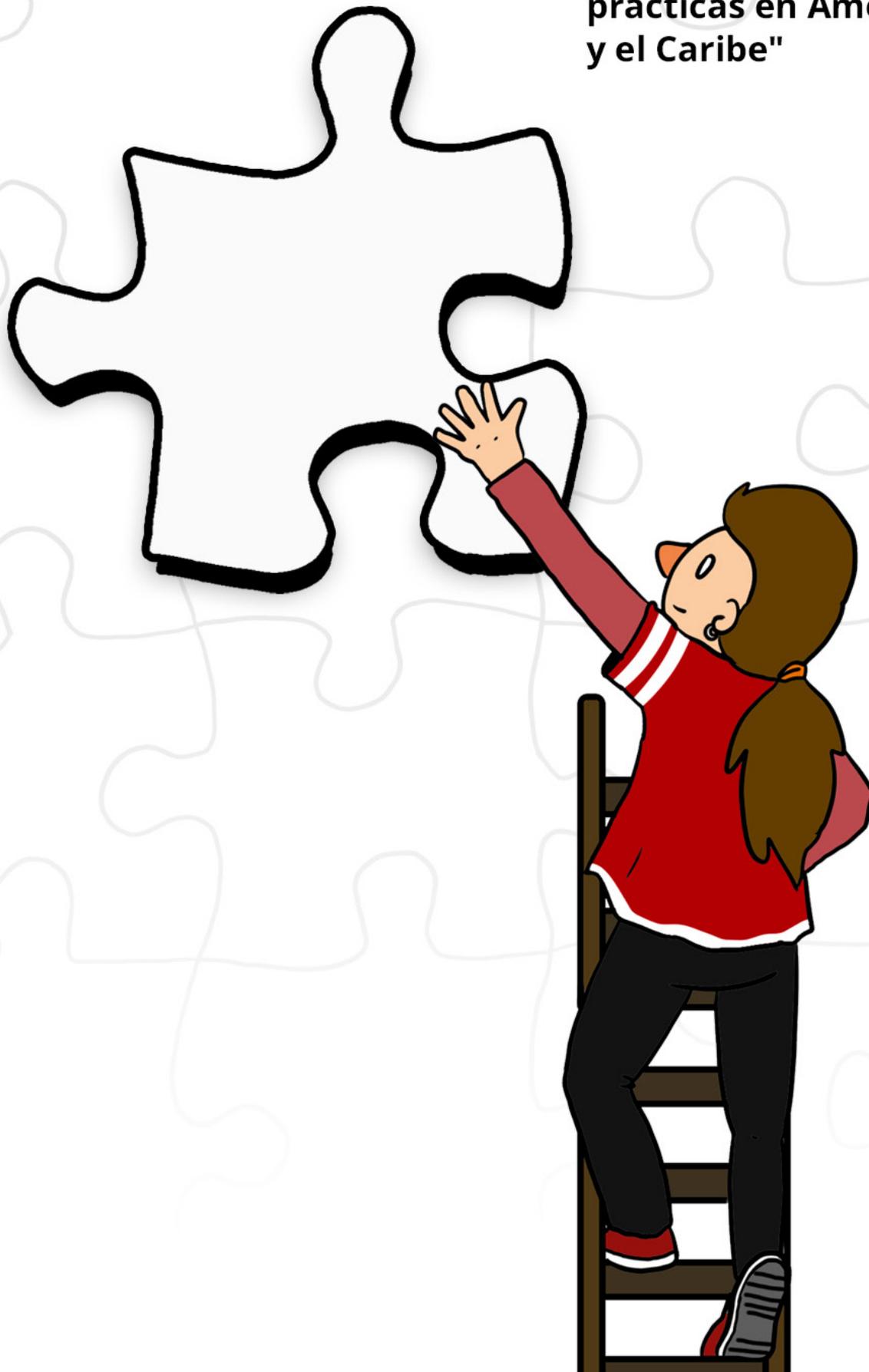


# DOSSIER

**"Extensión crítica: teorías y prácticas en América Latina y el Caribe"**



# Extensión crítica: caminos para territorializar la universidad latinoamericana. La emergencia de los programas integrales territoriales

## Eloisa Ibarzabal

Programa Prácticas en territorio  
FADU  
Udelar  
eloibarzabal@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-2060-7980

## Humberto Tommasino

Programa APEX  
CENUR Litoral Norte  
Udelar  
htommasino@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-4561-0887>

## Resumen

El presente artículo analiza las formas en que las universidades latinoamericanas se territorializan, es decir, despliegan y construyen territorios con otros.

Para ello, en primera instancia se ordenan y relacionan algunos de los procesos recientes de territorialización vinculados a la extensión en las universidades en la región sur de América a partir de observar algunas de sus formas de anclaje, el enfoque interdisciplinario, las características del equipo docente, y la integración de la investigación y la extensión en el proceso de integralidad.

En segundo lugar, se profundiza sobre algunos ejemplos, en un panorama que no pretende ser exhaustivo, pero sí proporcionar una visión heterogénea y diversa en torno a “programas, plataformas integrales o territoriales”, “prácticas socioeducativas o sociocomunitarias” y propuestas como la “Universidad barrial” o “popular”, entre otros.

En tercer término, a partir de algunas concepciones y perspectivas de la noción de territorio se busca evidenciar distintos enfoques que manejan los equipos universitarios a la hora de diseñar las propuestas y diferentes lógicas de territorialización, distinguiendo entre “organizacionistas populares”, “vecinal-comunitaristas” o “institucionalistas”, y los desafíos que implican en cada caso desde el paradigma de la extensión crítica.

Finalmente, se hace hincapié en algunos asuntos clave que hilvanan estas conceptualizaciones y prácticas de territorialización y desterritorialización, destacando cuatro elementos que se desprenden de particular interés a partir de los casos presentados pensando en la situación interna de las universidades, la dinámica de los equipos docentes y la participación de estudiantes.

**Palabras clave:** Universidad latinoamericana; extensión crítica; territorialización; programas integrales.

**Para citación de este artículo:** Ibarzabal, E. y Tommasino, H. (2024). Extensión crítica: caminos para territorializar la universidad latinoamericana. La emergencia de los programas integrales territoriales. *Revista Masquedós*, 9(11), 1-17. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2024.v9.n11.333>

Sección: Dossier Recepción: 18/03/2024 Aceptación final: 01/04/2024



# Extensão crítica: caminhos para territorializar a universidade latino-americana. O surgimento dos programas territoriais integrais

## Resumo

Este artigo analisa as formas como as universidades latino-americanas se territorializam, ou seja, se implantam e constroem territórios com outros. Para isso, em primeiro lugar, organizam-se e relacionam-se alguns dos processos recentes de territorialização vinculados à extensão nas universidades da região sul da América, observando algumas de suas formas de ancoragem, a abordagem interdisciplinar, as características da equipe docente e a integração da pesquisa e da extensão no processo de integralidade. Em segundo lugar, são explorados em profundidade alguns exemplos, num panorama que não pretende ser exaustivo, mas que proporciona uma visão heterogênea e diversificada em torno de "programas, plataformas integrais ou territoriais", "práticas socioeducativas ou sociocomunitárias" e propostas como a "Universidad Barrial" ou "popular" entre outras. Em terceiro lugar, com base em algumas concepções e perspectivas da noção de território, procuramos demonstrar diferentes abordagens que as equipes universitárias utilizam na concepção de propostas, diferentes lógicas de territorialização, distinguindo entre "organizacionistas populares", "comunitaristas de bairro" ou "institucionalistas", e os desafios que implicam em cada caso a partir do paradigma da Extensão Crítica. Por fim, a ênfase é dada a algumas questões-chave que ligam estas conceptualizações e práticas de territorialização e desterritorialização, destacando quatro elementos que emergem de particular interesse dos casos apresentados, pensando na situação interna das universidades, na dinâmica das equipes docentes e a participação estudantil.

**Palavras-chave:** Universidade Latino-Americana; extensão Crítica; territorialização; programas integrais.

---

## Critical extension: ways to territorialize the Latin American University. The emergence of territorial programs

### Abstract

This article analyzes the ways in which Latin American universities territorialize, that is, the ways they display and build territories with others. To do this, firstly, some of the recent processes of territorialization linked to the extension in universities in the southern region of America are organized and related by observing some of their forms of anchoring, the interdisciplinary approach, the characteristics of the teaching team, and the integration of research and extension in the integrating process. Secondly, some examples are explored in depth, in a way that does not intend to be exhaustive but does provide a heterogeneous and diverse vision around "territorial programs or platforms", "socio-educational or socio-community practices" and proposals such as the "Universidad Barrial" or "popular" among others. Thirdly, based on some conceptions and perspectives of the notion of territory, we seek to demonstrate different approaches that university teams use when designing proposals, different ways of territorialization, distinguishing between "popular organizationists", "neighborhood-communitarians" or "institutionalists", and the challenges that they imply in each case, from the paradigm of Critical Extension. Finally, it is emphasized on some key issues that link these conceptualizations and practices of territorialization and deterritorialization, highlighting four elements that emerge from particular interest from the cases presented, thinking about the internal situation of the universities, the dynamics of the teaching teams and student participation.

**Keywords:** Latin American university; critical extension; territorialization; territorial programs.

## Introducción

### ***La Universidad Latinoamericana y sus modos de territorialización***

La universidad latinoamericana implica la comprensión de la sociedad en la que se inserta y sostiene, con vocación de servir a la sociedad evitando constituirse en una élite intelectual y la defensa del cogobierno de los diferentes órdenes que la integran (Carlevaro, 2019).

La extensión es constituyente y al mismo tiempo ha conformado la *universidad latinoamericana*. Si bien es un concepto polisémico, también ha sido un significante que ha permitido articular proyectos político-académicos capaces de disputar los modos hegemónicos de hacer universidad, procurando vincular los procesos de enseñanza y creación de conocimiento con los grandes problemas nacionales y las necesidades de los sectores populares (Tommasino y Cano, 2016). Es necesario analizar la extensión en su rol articulador de las funciones universitarias, en el marco de la integralidad que, *a priori*, supone una coordinación entre las funciones de enseñanza investigación y extensión, un abordaje interdisciplinario y una relación dialógica-crítica entre los actores vinculados y los saberes académicos y populares. Esto hace a un marco teórico-metodológico-político para pensar cómo potenciar la universidad a partir de su inserción territorial (Ibarzabal y Tommasino, 2023).

En la dinámica de la extensión en las universidades públicas de la región aparece un emergente que se ha evidenciado en las últimas décadas: los procesos de territorialización de la universidad (Rodríguez y Tommasino, 2023). Con el valioso antecedente del programa Aprendizaje y Extensión (APEX) desde 1993 en la Udelar (Uruguay), a partir de los últimos años se comienzan a diseñar diversos programas territoriales con distintas características en la región. Se destaca la emergencia del Programa Integral Metropolitano (PIM) desde 2008 también en la Udelar y varias iniciativas en las universidades argentinas y chilenas, con diferentes modos de anclajes o territorialización de la universidad: algunos permanentes, que permiten superar las contradicciones temporales entre la universidad y el territorio, pero también tienen lugar otras diferentes formas de “estar” y cohabitar.

En la última década, sobre todo en las universidades argentinas, se han instalado plataformas permanentes en territorio: los Puntos de Extensión Territorial en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN); los Programas Académico-Territoriales y la Universidad Popular en la Universidad Nacional de Rosario; los Centros de Extensión Universitaria en la Universidad Nacional de Mar del Plata; la Universidad Barrial en la Universidad Nacional de Río Cuarto; los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria en la Universidad Nacional de La Plata; entre otros ejemplos, que abonan un panorama extenso y diverso en lo que refiere al vínculo universidad-territorio. En el caso de Chile, se destaca la experiencia del Observatorio de Participación y Territorio de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso.

De todos modos, junto con el interés de avanzar en una descripción y clasificación de estos nuevos modelos o formatos de territorialización de la universidad es preciso, como señala Erreguerena (2020), tener en cuenta “la necesidad de no descuidar las dinámicas políticas y de conflicto presentes, explícitas o implícitamente, en las prácticas extensionistas tanto dentro del territorio universitario como en el extrauniversitario” (Ibidem. p. 1). Erreguerena destaca “el rol clave que juega la dimensión territorial en la constitución e identidad de los actores, organizaciones y movimientos sociales en Latinoamérica, una característica diferencial de la acción

colectiva en nuestro continente” (Ibidem. p. 19). Para acercarse a la dimensión territorial, hacerla operativa, Porto Gonçalves (2009) propone dar cuenta de los “procesos sociales de territorialización”:

“Hay siempre, territorio y territorialidad, o sea, procesos sociales de territorialización. En un mismo territorio hay, siempre, múltiples territorialidades. Sin embargo, el territorio tiende a naturalizar las relaciones sociales y de poder, pues se hace refugio, lugar donde cada cual se siente en casa, aunque en una sociedad dividida” (Ibidem, p. 127).

Por su parte, Haesbert (2011) incorpora una visión procesual a las dinámicas territoriales, distinguiendo entre fenómenos de territorialización, desterritorialización, reterritorialización:

“La desterritorialización nunca puede dissociarse de la reterritorialización, y puede tener tanto un sentido positivo cuanto negativo. Entendida como fragilización o pérdida de control territorial, tiene un sentido negativo más estricto -como precarización social-; pero el término puede tener también un sentido potencialmente positivo, porque en su acepción más general, la desterritorialización significa que todo proceso y toda relación social implican siempre simultáneamente una destrucción y una reconstrucción territorial. Por lo tanto, para construir un nuevo territorio hay que salir del territorio en que se está, o construir allí mismo otro distinto” (Ibidem, p. 13)

### **Procesos de territorialización**

Para comenzar a abordar cuáles procesos se sostienen desde la universidad y cómo se produce territorio, cómo afecta y se afecta la universidad en esta construcción, se presenta el siguiente cuadro que pretende clasificar algunos tipos de territorialización según el espacio físico de referencia, la construcción de conocimientos interdisciplinarios, el equipo docente y las funciones universitarias, mencionando algunos ejemplos. Otros aspectos importantes a tener en cuenta en estas propuestas son la gestión, los presupuestos, la participación estudiantil y la cogestión de los proyectos y programas, siendo este último un desafío importante, poco abordado en la región.

Cuadro 1. Procesos de territorialización vinculados a la extensión en las universidades de la región

	Tipo de anclaje	Enfoque interdisciplinario	Equipo docente	Integración de la investigación y la extensión en el proceso de integralidad	Ejemplos
<b>Proyectos de extensión</b>	Los anclajes son variables. En algunos casos permanentes y en otros esporádicos.	Hay mucha variación, en muchos casos mono-disciplinar, a veces multidisciplinar o interdisciplinar.	Equipo docente específico.	Gran variabilidad.	Constituyen la mayoría de las prácticas extensionistas de las universidades de la región.
<b>Prácticas socioeducativas e integrales</b> (pretenden articular diferentes disciplinas y funciones universitarias en diálogo con actores sociales)	<b>Anclaje pendular, vinculado al tiempo curricular</b> No tienen anclaje permanente propio aunque muchas veces se insertan en claves permanentes de programas territoriales, lo que puede permitir la continuidad del proceso, de lo contrario la sostenibilidad del vínculo en general está dada por el trabajo docente del espacio de formación/ práctica.	No es un requisito obligatorio. Se observan algunas prácticas concebidas desde equipos docentes de una sola facultad.  En el caso de los EFI de la Udelar, la interdisciplina puede ser gestionada por el equipo de un programa integral, articulando actividades de distintas Facultades.	Existe un equipo docente específico que se encarga de realizar el trabajo de campo. No siempre hay vinculación con otros docentes de la Facultad o de otras Facultades dentro de la Universidad. En el caso de los EFI cuando se vinculan a programas integrales los docentes del EFI son acompañados por docentes del Programa integral.	Existe una preocupación por avanzar en la construcción de conocimientos en temáticas específicas que cuentan con proyectos de investigación. En muchos se incorpora la IAP o la investigación de corte clásico. En muchos casos se intenta incorporar la Extensión crítica	En Varias universidades argentinas existen las prácticas socio educativas, socio comunitarias o territoriales: Río Cuarto (2016), UADEF, Tucumán, San Juan, etc.  Espacios de formación integral <sup>1</sup> de la Udelar (2009)
<b>Programas integrales territoriales</b>	<b>Con anclaje compartido estable</b> (en locales y sedes de actores territoriales varios)  Determina un fuerte vínculo con las organizaciones que se comparte el espacio aunque puede condicionar algunas acciones y la autonomía de la universidad.	La interdisciplinariedad está dada en general por la concepción de los equipos docentes de las Facultades que llevan adelante los proyectos.	Existe la figura de coordinador-a que articula la construcción de demanda con la comunidad y las propuestas de las distintas Facultades.	En general se integra la función de extensión y en ocasiones la investigación como práctica estudiantil.	Puntos de Extensión Territorial (UNICEN, 2017)  Centros de Extensión Universitaria (UNMDP, 2013)  Observatorio de Participación y Territorio, Universidad de Playa Ancha (2014) Centros Comunitarios de Extensión Universitaria, (UNLP, 2013)

<sup>1</sup> Los Espacios de Formación Integral (EFI) son una propuesta de la Udelar plasmada en la Memoria del Rectorado de la Udelar 2009. En 2021 existían 118 EFI, con la participación de 8803 estudiantes y 8075 docentes. (Área de Promoción de la Extensión y Actividades en el Medio, Udelar, 2023)

	<p><b>Con anclaje territorial propio estable</b> (en sedes o locales propios) Es el mejor escenario para la consolidación de procesos a largo plazo aunque se debe cuidar la posible tendencia al aislamiento.</p>	<p>La interdisciplinariedad esta propuesta e impulsada por el equipo docente permanente en el programa</p>	<p>Existe un equipo docente específico interdisciplinario, que es el encargado de construir la demanda entre la Universidad y el territorio y acompañar las prácticas de extensión o investigación en territorio</p>	<p>La investigación se incorpora desde áreas temáticas específicas (por ejemplo, mundo del trabajo, niñeces y adolescencias, salud, etc)</p>	<p>Programa APEX (Udelar, 1993) Centro de Formación Popular de Bella Unión (Udelar, 2008: cerrado en periodo rectoral 2014-2017) Programa Integral Metropolitano PIM (Udelar, 2008) Universidad Popular Universidad Nacional de Rosario (2021)</p>
--	--	--	--	--	--

*Fuente: Elaborado en base a Tommasino (2024)*

Existen numerosas experiencias de referencia en las universidades latinoamericanas que consideran las dimensiones planteadas. Realizar una presentación exhaustiva excedería la propuesta de este artículo, pero a continuación se mencionan algunas a modo de ilustración y necesaria puesta en común de diferentes procesos de territorialización en la región y sus desafíos actuales. Se hará foco en los programas integrales, en las prácticas socioeducativas y otras formas de territorialización de las universidades, con énfasis en algunos casos emblemáticos uruguayos y en aquellas experiencias que en la última década han innovado y recreado sus modos de diálogo con fuertes reflexiones que exigen movimientos y dinamizan el escenario latinoamericano.

Es un proceso que comienza a expandirse y profundizarse, a la vez que interpela el modo en el que las universidades se territorializan. Aquí surge una pregunta central: “¿cómo se baja el muro” para construir un territorio común? Es que subyace una cuestión clave que es la concepción de territorio con la que se trabaja: las propuestas existentes piensan el territorio teórico-conceptualmente de maneras diferentes, en algunas prevalece la idea de un espacio geográfico con niveles y procesos pero no necesariamente en todas aparece como campo de conflictos atravesado por relaciones de poder y dominación. Este extremo se aborda en el último apartado.

### ***Algunos ejemplos en la región***

*La Universidad Popular (UP)* es un programa de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), con su sede principal en Espacio Esmeralda ubicada en República de la Sexta, a pocas cuadras del campus que nuclea a la mayoría de las Facultades de la UNR. Se plantea en términos generales como una iniciativa que apunta a la inclusión socioeducativa de jóvenes y adultos/as de los sectores populares colocando especial énfasis en la implementación de espacios de formación y capacitación (cursos, tecnicaturas, diplomaturas), orientados a dar mejores herramientas para la inclusión sociolaboral. Su principal propuesta y apuesta se da en la diplomatura de pregrado en diseño de indumentaria donde la universidad se vincula y entra en diálogo con personas que de otra forma no accederían a la misma. De una parte, la UP encarna la esencial disputa de construir “ciudadanía y soberanía universitaria”<sup>2</sup>, lo que implica, entre otras cosas, ampliar los horizontes formativos de la universidad; de otra parte se propone generar un proyecto integral en el que dialogue con la *Escuela de Oficios*, otro programa de la UNR con características compartidas que corre el riesgo, en caso de no repensarse en clave de ciudadanía universitaria, de reproducir una universidad “clase A” para sectores medios y altos, constituida por las carreras tradicionales, y una universidad “clase B” conformada por estas nuevas experiencias (Toni et al., 2021). En tercer lugar y en relación a cómo estas iniciativas

---

<sup>2</sup> Desde la UP se decide utilizar estos conceptos para problematizar o ir más allá de los planteos que se suelen realizar desde las universidades al referir a las clases populares. Desde la extensión crítica, son esos “otros” con los cuales dialogar, aprender, producir conocimiento, validando los saberes populares como significativos, lo que resulta muy importante para ampliar los horizontes formativos. Sin embargo este enfoque no siempre interpela el carácter de clase de la propia universidad, fuertemente integrada por sectores medios y altos. Es desde este ángulo que la UP coloca la “ciudadanía universitaria”, en el entendido de que “esos otros” no sean solo interlocutores de la universidad sino que sean ciudadanos plenos y ello implica pensar los modos en que se construye el espacio-tiempo universitario. Por un lado en lo temporal, es necesario pensar en esos jóvenes o adultos que no tienen moratoria social, que no pueden postergar el trabajo, hijos y cuidados en pos del estudio, sino que deben hacerlo a la vez. Esto lleva a diseñar formatos cortos con títulos intermedios, sin consolidar una universidad “clase B” para pobres, manteniendo los mismos trayectos formativos. En segundo lugar, en términos espaciales, implica proyectar, al menos, los primeros trayectos de las carreras dentro de espacios de cercanía en los barrios para contribuir a su accesibilidad.

se insertan al modelo de universidad que, aunque latinoamericano, tiende a ser cada vez más elitista, desde el paradigma de la extensión crítica es imprescindible abordar en ellas el rol de los estudiantes de la UNR que cursan las carreras en sus modos tradicionales.

Esta tensión sobre la participación estudiantil propia de las escuelas de oficios es abordada por la *Universidad Barrial* (UB) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) a través de las prácticas sociocomunitarias (PSC). La UB es otra experiencia referente en la región para la formación en oficios (indumentaria, electricidad, *hip hop* y otras ramas del arte) intentando potenciar que vecinos y vecinas de los barrios donde se despliega vean a la universidad como horizonte posible. Los coordinadores de los talleres y trayectos formativos de la UB son docentes, graduados y no docentes, personas idóneas que se contratan según la temática. Las PSC y los Proyectos de Innovación Pedagógica de la UNRC tienen la posibilidad de emerger a partir de las “mesas territoriales” un espacio de diálogo donde confluyen estas tres propuestas y sesiona el “consejo social”. En estas mesas con carácter asambleario, donde participan organizaciones sociales y la UNRC junto a otras instituciones se construye la demanda y definen qué cursos impartirá la UB, posibles PSC y otros proyectos.

Con otro enfoque y priorizando los procesos de extensión universitaria, se destacan en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) los *Puntos de Extensión Territorial* (PET) como modos de organizar el trabajo que la universidad desarrolla en conjunto con diversos actores territoriales (referentes, instituciones y organizaciones barriales) a través de programas, proyectos o actividades. Se sostienen en gran medida gracias al papel que juegan los articuladores barriales (“no-docentes”), funcionarios permanentes con roles de gestión universitaria en el ámbito de la Secretaría de Extensión, formados y en formación para comprender las dinámicas comunitarias, construir y sostener vínculos barriales. En tanto espacios de trabajo se definen las “mesas barriales” o “comisiones vecinales”, y como marco para la orientación metodológica se establecen “zonas” o “corredores territoriales” producto de las experiencias y antecedentes de trabajo a los efectos de desplegar prácticas situadas, específicas para cada territorio (Álvarez, 2023). Los PETs son los encargados de articular los aportes logrados y acumulados con los que vendrán, teniendo en cuenta las reconfiguraciones territoriales que se vayan dando. Al igual que gran parte de las universidades argentinas, la UNICEN cuenta con Prácticas Socio Educativas (PSE) que se vinculan a los PETs y constituyen una herramienta concreta para la confluencia de la actividad docente y la extensión sumándose incluso, en ocasiones, la función de investigación. Los “Programas Integrales” (PI) de la UNICEN, a diferencia de lo que se entiende por PI en la Udelar, tienen una duración de dos años y se despliegan como PSE no curriculares donde participan estudiantes de diferentes disciplinas, se abocan mayormente a la investigación, realizan investigaciones participativas y los integran generalmente tesis.

Con puntos en común, cabe mencionar los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria (CCEU): espacios barriales donde la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) lleva a cabo diferentes prácticas integrales, y anualmente se destacan como momentos clave los “talleres colectivos de planificación estratégica situacional”, con participación de diversos actores sociales interesados y vinculados a dichos territorios. De este ámbito de planificación colectiva forman parte por la universidad aquellos equipos universitarios que se sienten convocados por afinidad temática, metodológica o por su trayectoria ya consolidada de trabajo conjunto con actores

locales (Bonicatto, 2022). Cabe agregar que, en paralelo a los CCEU, la UNLP también se han desplegado una formación para cooperativas y la escuela de oficios sosteniendo el desafío, sin dudas, de articular éstas últimas con los CCEU, a la vez que fortalece el rol de los y las referentes territoriales que, a diferencia de la UNICEN, en este caso son, en general, cargos a través de becas ocupados por estudiantes de diferentes disciplinas. A su vez, recientemente se ha creado la Dirección de Prácticas integrales que trabaja bajo las dimensiones de cogestión, interdisciplina y situacionalidad en conjunto con espacios académicos de diferentes facultades a través de la identificación y el abordaje de problemas construidos con la comunidad. Un dispositivo con un fuerte anclaje práctico que brinda herramientas vinculadas a técnicas para el trabajo de campo como la construcción colectiva de historias, el reconocimiento de los actores intersectoriales, cartografías de los territorios, la construcción de agendas de problemas, el trabajo interdisciplinario y la planificación de modos de intervención y sistematización de las experiencias.

Con anclaje territorial compartido y estable, y un despliegue similar al de la UNICEN, se encuentran los Centros de Extensión Universitaria (CEU) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) que nacen formalmente en 1993, abriendo hacia 2013 la primera convocatoria a organizaciones de la sociedad civil de la ciudad y la zona para definir las instituciones en las que se instalarán. Este proceso se dirime en una comisión interinstitucional donde participa la universidad entre otros organismos estatales (Colacci et al., 2022). Actualmente se desarrollan en once sedes de instituciones barriales y zonales a través de convenios marco que establecen las articulaciones pertinentes para el desarrollo de las actividades y programas. Cada centro cuenta con un/a coordinador/a y un/a becario/a de la universidad, quienes sostienen un trabajo constante que busca, en primera instancia, la creación de espacios colectivos donde en conjunto con la sociedad se puedan fijar líneas sobre las cuales las funciones universitarias desarrollan su accionar integralmente. Por otro lado, no menos relevante, los CEU intentan vehiculizar información y recursos para estimular en los barrios donde tienen presencia, nuevos ingresantes a la universidad. Paralelamente y entrelazado con este proceso, la UNMDP ha institucionalizado la obligatoriedad de las prácticas socio comunitarias que realizan los/as estudiantes de todas las unidades académicas, así como el incentivo, en las convocatorias, a que los proyectos de extensión tengan anclaje en estos centros.

En el caso chileno, es importante destacar la experiencia del Observatorio de Participación y Territorio de la Universidad de Playa Ancha, que es un espacio interdisciplinario que se vincula con varias organizaciones sociales de Valparaíso e incluye diferentes líneas de acción tales como: Heterogeneidad Económica y Agroecología; Educación Popular; Interculturalidad; Feminismo y Género; Vivienda, Hábitat y Territorio; y Subjetividades Políticas. Cuenta con 10 años de trabajo en los cuales un equipo docente interdisciplinario ha generado una instancia de diálogo de saberes con instituciones y organizaciones que genera un puente comunicativo genuino con el territorio de Valparaíso. Algunos de sus proyectos más importantes se vinculan con procesos formativos para referentes sociales comunitarios y el Proyecto Corazonar que profundizó el vínculo comunitario y es, en conjunto con otras iniciativas, un espacio de aprendizaje de la extensión crítica. En este sentido, Saravia et al. (2022, p. 11) entienden que:

“La creación del Observatorio tuvo por objeto la construcción y consolidación de equipos y colectivos de trabajo que hicieran posible y lideraran el desarrollo de líneas prioritarias de investigación en estrecha relación con procesos de vinculación con el medio, en función de las necesidades de las comunidades

y los territorios. Se buscó responder de modo consistente al imperativo ético y político de la Universidad estatal, de modo tal de ser parte de procesos de transformación orientados por medio de una relación recíproca y fructífera de trabajo colaborativo entre sus integrantes y grupos sociales e instituciones públicas y privadas. (...) en tanto colectivo de personas que se disponen a nutrir el debate público a nivel regional y nacional, con miras a favorecer la construcción de la ciudadanía, el diálogo de saberes entre sujetos sociales y la materialización de la satisfacción de necesidades personales, intersubjetivas y colectivas” (Ibidem, p. 11).

En Uruguay se encuentra el programa Aprendizaje y Extensión (APEX) en la Udelar, uno de los programas integrales (articula enseñanza, investigación y extensión) territoriales con más trayectoria y con una fortísima influencia en la gestación y consolidación de la extensión crítica en la región. Tiene un anclaje estable en la zona del Cerro de Montevideo y sus adyacencias, asociado en un inicio fundamentalmente a la atención y promoción de la salud, cuestión que actualmente se ha ampliado a varias temáticas y disciplinas. Promueve la participación activa y efectiva de la comunidad así como de la interdisciplina y los vínculos con otras instituciones del territorio. Hoy día el APEX cuenta con un equipo estable de más de 20 docentes y entre los desafíos actuales, se menciona profundizar los procesos de diálogo de saberes ya existentes, la ampliación de la inserción estudiantil en territorio, y el esfuerzo por consolidar un centro de formación popular y formación de oficios junto con organizaciones del territorio (APEX, 2019). Con 30 años de historia, el APEX es sin duda un referente como modo de territorializar la universidad extramuros. Sin embargo, la reflexión y la construcción de su territorio es un proceso continuo, colectivo y no ajeno a los avances y superación de dificultades. Cuenta con un estatuto que le otorga cogobierno participativo y un grado importante de autonomía.

El Programa Integral Metropolitano es otro programa central de la Udelar creado en el 2008, que desde sus inicios se desarrolla en zonas de la región noreste de Montevideo y parte del departamento de Canelones. Se constituye como uno de los objetivos institucionales más relevantes del Plan Estratégico de la Udelar en el quinquenio 2005-2010, tratándose de un programa con abordaje territorial que integra las funciones de enseñanza y aprendizaje, extensión e investigación, además de procurar la inserción curricular de disciplinas y cursos de las distintas facultades y escuelas universitarias en su plataforma de trabajo de campo. Tiene como objetivos articular prácticas integrales en territorio, basarse en problemas emergentes de la realidad, favorecer la participación de todos los actores, articular los diferentes recursos, buscar alternativas de solución a las problemáticas en forma conjunta, contribuir a la mejora en la calidad de vida de la comunidad involucrada y volver más sólidos los vínculos entre la universidad y la comunidad. Sus principales ejes son el aprendizaje por problemas, diálogo de saberes, gestión participativa, trabajo en red y procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos. Hoy día se plantea el trabajo territorial en base a tres núcleos de intervención e investigación: “territorio, comunidad y derechos colectivos”; “educación y territorio”; y “mundo del trabajo, ambiente y organizaciones sociales”, y como desafíos principales, a 15 años de su nacimiento, se propone comenzar a gestar el ámbito de cogestión, así como fortalecer el vínculo con otros programas integrales a la vez que ampliar los lazos con otras facultades y escuelas universitarias.

## Lógicas de territorialización

Junto a presentar un panorama de estos nuevos procesos de territorialización, resulta importante trabajar sobre la concepción territorial que tiene el enclave de las universidades. Desde concepciones de territorio diversas surgen lógicamente prácticas de territorialización distintas, diferentes procesos sociales de territorialización, formas “donde cada cual se siente en casa, aunque en una sociedad dividida”, como se señalaba al principio con Porto Gonçalves.

Desde el abordaje de la extensión crítica estos procesos se plantean, por un lado, necesariamente vinculados a relaciones sociales que atraviesan el espacio a habitar y, por otra parte, ligados fuertemente a procesos de dominación, antagonismos y luchas. Como señala Mançano (2012, p. 10):

“Territorio es el espacio apropiado por una determinada relación social que lo produce y lo mantiene a partir de una forma de poder. Ese poder (...) es concedido por la receptividad. El territorio es, al mismo tiempo, una convención y una confrontación. Exactamente por que posee límites, posee fronteras, es un espacio de conflictualidades” (Ibidem, p. 10).

¿Cómo desplegar proyectos, programas y prácticas con este escenario o “telón de fondo”? Las distintas conceptualizaciones del territorio puestas en juego conllevan, a su vez, abordajes dialógicos variados, incluso contrapuestos.

De una parte, en las universidades de la región encontramos numerosas prácticas vinculadas principalmente con instituciones y sus políticas públicas, donde el vínculo con la población “beneficiaria” está signado, en general, por esta concepción. Hay una “institucionalización” del territorio con el cual se trabaja y en muchos casos las prácticas se pueden transformar en “poleas de transmisión” de sus políticas quedando con márgenes de autonomía universitaria en ocasiones muy estrechos. Se estructuran así prácticas “institucionalistas” donde el concepto de territorio que subyace, claramente deriva de las propuestas vinculadas a éste en cuanto espacio geográfico que en general se corresponden con lógicas reproductoras y omiten ciertos conflictos.

Sin pretender simplificar una vinculación que muchas veces es contradictoria, estas propuestas en general tienen connotaciones iluministas o “bancarias”. En ocasiones observamos que cuando los tiempos universitarios son acotados, se tiende a la interlocución con instituciones consolidadas en los territorios, lo que requiere importantes tiempos de retrabajo<sup>3</sup> universitario y equipos docentes formados para sostener e interpelar, por un lado, a la propia política pública, a la vez que la lectura del territorio mediada por éstas, debiendo avanzar, muchas veces con dificultades, en la reflexión crítica de los procesos, las demandas y los abordajes de los conflictos. Contamos con algunas experiencias en las cuales el vínculo con instituciones estatales comienza en condiciones de trabajo con lógicas de educación popular y en determinados momentos, sobre todo vinculados a dinámicas electorales, presentan virajes que atropellan los procesos y que obliga a desarmar los acuerdos. La dinámica institucional en ocasiones invalida los pactos teórico-metodológico iniciales y tensiona el trabajo universitario hacia vínculos asistencialistas y prácticas bancarias e iluministas, afectando seriamente el trabajo de equipos universitarios que se ubiquen dentro del paradigma de la extensión crítica.

---

<sup>3</sup> Se entiende por tiempo de “retrabajo”, el tiempo que dedica el equipo universitario a pensar, evaluar y planificar el trabajo en territorio. Si bien muchas veces la propuesta consiste en la conformación de “grupos motores” o “equipos mixtos”, para la coproducción de conocimiento y transformación de la realidad, las reflexiones del equipo universitario son necesarias para poder construir un verdadero diálogo de saberes de mutua interpelación.

Se ha evidenciado, por otro lado, concepciones de trabajo en territorio que tienden a ser “vecinal-comunitaristas”, donde puede haber vinculación con la política pública y/o con instituciones, pero principalmente con espacios vecinales, grupos barriales o pequeños colectivos organizados generalmente en torno a necesidades concretas, luchas diarias por sostener la vida en territorios con derechos vulnerados. Nuevamente, haciendo una generalización que puede pecar de cierto maniqueísmo, estas propuestas corren riesgo de generar procesos “basistas o espontaneístas” (Tommasino, 2022), en donde no queda lugar para la problematización que conduce a procesos de concientización (Freire, 1967). En estos casos, cuando el “otro” se percibe difuso y disgregado, con lazos vecinales-comunitarios relativamente laxos, los equipos universitarios requieren, además de formación, mayor tiempo compartido, procesos de largo aliento y construcciones de confianza que difícilmente se concreten con un proyecto de extensión o actividades con tiempos acotados, como en general sucede con las prácticas extensionistas. Es aquí cuando queda de relieve contar con anclajes estables o equipos docentes que sostengan vínculos territoriales a largo plazo (Programas o Plataformas Integrales, EFIs o PSE permanentes).

Se han vivido algunas experiencias en territorios rurales, en donde los colectivos conformados por agricultores/as familiares tenían fuertes vínculos de tipo vecinal comunitario, con años de procesos clientelares generados desde las diferentes políticas públicas, que habían conformado una cosmovisión poco proclive a vislumbrar alternativas de transformación en espacios colectivos de discusión, tendiendo a salidas individualistas. En estos casos, el trabajo de los equipos se encuentra en diálogo con cosmovisiones distintas a la de la extensión crítica y los procesos de familiarización y generación de confianza, muy costosos temporalmente, deben contar con equipos con formación profunda. En muchos casos, en donde las personas y grupos están fuertemente influidos por la ideología dominante, en el sentido que Freire da a este concepto, para los equipos es muy difícil problematizar y avanzar en una comprensión más profunda y “raizal” de la realidad. A este respecto Fals Borda et al. (1972) reflexionan sobre los procesos de “concientización” o de avances hacia lo que denomina alcanzar el “buen sentido”. Nos plantean:

“Estos trabajos avanzaron ideológicamente, pero no suficientemente, porque la filosofía y el conocimiento resultantes de la investigación activa no se tradujeron, a ese nivel, en un sentido común más ilustrado, ordenado y coherente, en un ‘buen sentido’, que llevara a un nivel de acción política superior al existente. Se logró información para las bases, se obtuvieron datos científicos, se hicieron publicaciones y se impulsaron movimientos; pero el trabajo no cristalizó en organismos superiores o en tareas más ambiciosas de transformación social” (Ibidem, p. 288).

Se ha evidenciado en nuestras prácticas que en estas circunstancias es esencial encontrar los temas generadores (Freire, 1987) del proceso extensionista. En general, estos temas están relacionados con situaciones conflictivas de distinto tipo y actores. Por eso, es imprescindible que los inicios de estos procesos cuenten con grupos conformados por vecinos/as o pobladores/as del lugar y universitarios/as, para comenzar a delinear los escenarios territoriales determinando aquellos problemas que tienen importancia y pertinencia.

En tercer lugar, existen anclajes que tienen que ver con el abordaje vinculado a los movimientos sociales populares, de corte emancipatorio. Aquí, aparecen visiones conceptuales de territorio muchas veces vinculadas a la geografía crítica.

Estas son propuestas básicamente “organizacionistas populares” y si intentamos vincular estos abordajes territoriales con paradigmas de intervención podríamos, en general, estar aquí en presencia de una concepción orientada por la extensión crítica. Este escenario es un claro ejemplo donde los movimientos populares, en tanto prácticas pedagógicas enseñantes (Di Matteo et al., 2021), provocan a partir del diálogo un necesario proceso de mutua interpelación y reflexión crítica junto a docentes y estudiantes de la universidad. Aquí también se puede caer en actitudes “basistas espontaneístas” si los equipos universitarios no son capaces de generar diálogos críticos que puedan poner en tensión los diferentes saberes que se interpelan. Por otro lado es más difícil, aunque también se han visto, procesos de corte bancario.

Es necesario plantear que en múltiples ocasiones los programas y las propuestas desde la universidad vacilan entre períodos o etapas que coinciden con uno u otro abordaje, cuestiones que dependen de direccionamientos políticos, coyunturas universitarias, contexto político local y nacional entre otros factores. En muchos casos, al inicio de los vínculos con colectivos de distinto tipo se plantean “pedidos” que más allá de los procesos de construcción de demanda que los problematice, se aceptan encargos que tienen vetas o vertientes asistencialistas. Se han vivenciado personalmente varios casos con este formato inicial del vínculo que luego, avanzado el proceso de familiarización, tendieron a procesos más dialógicos y críticos.

Es necesario sostener que no existe posibilidad de avanzar hacia la extensión crítica sin incorporar el pensamiento crítico como elemento inherente a la *praxis*. El cómo nos vamos a territorializar, nos exige seguir trabajando en la formación de los equipos en esta dirección. Por un lado, si nuestra perspectiva se asienta en la extensión crítica como “guía política” de la universidad, aparece una amenaza al asumir el territorio desde concepciones fundamentalmente espaciales-geográficas sin incorporar las dimensiones sociales vinculadas a las tramas de poder, dominación y conflictos. Por otro lado, entre los mayores desafíos, se nos plantea el hecho de la territorialización en contexto de crecimiento de la matrícula estudiantil, sin contar con disponibilidad presupuestal y logística acorde. No es posible pensar en estas propuestas sin disputarlas a nivel político, económico y de gestión universitaria.

## Comentarios y reflexiones

Las diferentes experiencias regionales llevan a insistir en una de las cuestiones planteadas al comienzo de este artículo, cómo concebimos el “territorio”, invitando a entenderlo como “producto del movimiento combinado de desterritorialización y reterritorialización de las relaciones de poder construidas en y con el espacio” (Haesbert, 2011, p. 26).

Esta concepción resulta esclarecedora para pensar los procesos de las universidades, ya sea a la hora de situarse por primera vez en un lugar o re-inaugurar sus modos de estar él. Permite reflexionar sobre qué rol jugamos en esos movimientos de poder, qué sentidos favorecemos o que obstaculizamos dentro de las disputas de poder que nos son paradójicamente propias y ajenas a la vez. Para profundizar en este asunto, Haesbert (2011) readaptando las categorías de Raffestin (1980) sobre “mallas, nudos y redes”, plantea tres elementos constituyentes en los territorios, “las zonas, los flujos y los polos” (donde estos dos últimos formarían “la

red”) a lo que se suman “los aglomerados” que se definen como “espacios confusos<sup>4</sup> que carecen de una lógica clara” (Haesbert, 2011, p. 31). Es importante comprender estos elementos y sus características en cada caso, además de analizar los conflictos, las relaciones de poder y sus disputas ya que el gran capital y las grandes empresas buscan controlar y decodificar estas redes, “axiomatizando los flujos para extraer su plusvalía” (Deleuze, 1985, p. 41). En este movimiento, “la máquina capitalista” “desterritorializa”, a la vez que el Estado y sus instituciones ejercen el movimiento contrario de reterritorializar de manera “violenta y facticia”.

Si bien es un asunto complejo y con despliegues singulares en cada territorio, las universidades, en tanto parte del Estado, se deben la reflexión y el cuidado ético-epistemológico continuo en este dinámico entramado entre las zonas, los polos, los flujos y el capital, interpelando las prácticas y cómo estas se implican y diseñan a la luz de estos conceptos.

Cuando se dice que la universidad se territorializa o re-territorializa, es decir, despliega extramuros o se exclaustra, implica para Haesbert (2011) que su “movilidad está bajo control”, lo que coloca de relieve el valor de sostener la pregunta inicial del *cómo*, desmenuzando sus hilos y capas complejas.

Las universidades latinoamericanas para pensar nuevos modos de territorialización deben encarnar la tarea primera o simultánea de desterritorializarse, lo que conlleva resignar el control en algún sentido, para construir un nuevo territorio hay que salir del que se está o construir allí otro diferente. Este giro que abre, por un lado, un debate sobre lo que se resigna y lo que es “preciso”, parafraseando a F. Pessoa<sup>5</sup>, interpela y convoca a diseñar los mapas o cartas de navegación, los constructos teórico metodológicos: nuestras guías éticas que orienten a diseñar nuevas travesías, caminos y territorios comunes. Por otra parte, invita a construir territorios alternativos, es decir, propiciar la apropiación de los espacios por los grupos subalternizados, a raíz de articulaciones multiterritoriales (Haesbert, 2011) donde el poder es también “movimiento de resistencia que está involucrado en todo tipo de relación social (...) relación de fuerzas - desigual” (Ibidem, p. 25).

Otra discusión necesaria al momento de pensar cómo se (re)territorializa la universidad, en consonancia con lo planteado, revela una tensión que es importante no soslayar entre *quedarse de otra manera* y “trabajar para irse” o “entrar saliendo”, frases que hemos sostenido desde la extensión crítica y que aún válidas, adquieren otro significado siendo que la universidad a veces debe “irse” de algún modo para volver distinta. En nuestros territorios latinoamericanos complejos, desiguales, sabemos de las luchas largas, a las que las universidades se deben, por lo que construir vínculos sólidos que no generen relaciones de dependencia y con capacidad de transformarse en el tiempo, es uno de los principales desafíos que tenemos a la hora de diseñar programas integrales o plataformas territoriales.

Pero considerando lo anterior y teniendo en cuenta que los movimientos y organizaciones populares son una de nuestras principales aulas, nuestras “aulas a la intemperie”, es que no podemos irnos del todo, debemos permanecer pero “reinventados”, quizás en lógicas de investigación militante, procurando mantener

---

<sup>4</sup> Entendemos que lo que el autor plantea como “confusos” es la percepción de quien lee el territorio, quizá sin la suficiente cercanía o información. Los territorios no serían en sí confusos, sino en ocasiones, más complejos de comprender. (N. de A.)

<sup>5</sup> “Navegar é preciso, viver não é preciso” escribe Fernando Pessoa en “O Marinheiro” (1971).

un espacio clave e imprescindible para la formación crítica, integral y sentipensante de los/as estudiantes que dota de pertinencia social la tarea docente.

De las experiencias de la región que se intentan resumir en este artículo, se vuelve evidente la heterogeneidad de formas en la que las universidades se territorializan y se vinculan con el resto de la sociedad. Por una parte, es significativo y muy valioso el proceso y la trayectoria de varias de las experiencias mencionadas en la etapa de construcción de la demanda a partir de los espacios territoriales colectivos en las “mesas barriales”, “comisiones vecinales”, “mesas territoriales” y “talleres colectivos de planificación”. Para pensar tanto la territorialización como la reterritorialización es primordial diseñar y sostener este tipo de espacios desde una perspectiva crítica, con cuidado ético-epistemológico, orientada a entender las disputas de poder y los conflictos latentes en los territorios. Dichos espacios colectivos garantizan acuerdos plurales que colaboran a evitar personalizar el rol de la universidad en los territorios.

En segundo término, cabe atender al asunto de la “soberanía universitaria” y “ciudadanía universitaria” en el sentido que lo propone la UP de la UNR. La pregunta sobre quiénes forman parte de las universidades públicas y en qué medida inciden o tienen influencia interpela tanto a los sectores de la universidad que la tensionan hacia una institución elitista, como a quienes plantean propuestas de universidad “clase A” y “clase B”. Este asunto es abordado en los ejemplos mencionados al menos desde dos aristas, por un lado, en el esfuerzo por democratizar, generar caminos para facilitar el acceso a la universidad a sectores populares que de otra manera no accederían y, por otro lado, en la apuesta por intentar pensar la cogestión de los espacios universitarios.

En tercer lugar, se despliega un abanico de estrategias y métodos en relación a la gestión, al presupuesto, a los convenios con otras instituciones, que sustentan y hacen viable las diferentes formas de territorializar la universidad, con lo que ello conlleva, siendo este un asunto que atender y sistematizar ya que, por un lado, los recursos siempre están en disputa y, por otro, la tradición y ciertos modos de hacer y su historicidad oponen resistencias a estos movimientos.

En cuarta instancia y como asunto sustancial, se destaca la participación estudiantil en estos procesos, que en ocasiones se encuentra dissociada a los esfuerzos por democratizar las universidades y en muchos casos se vehiculiza a través de las prácticas sociocomunitarias, socioeducativas, espacios de formación integral o pre-profesionales, instancias que reflejan un esfuerzo y cierta tendencia en los últimos años hacia la curricularización de la extensión y las prácticas integrales. Esto último pone de relieve la importancia de que las universidades cuenten con anclajes estables en territorios junto a colectivos y organizaciones que sostienen “*la lucha por un territorio mínimo cotidiano, su mínima e indispensable seguridad al mismo tiempo funcional y afectiva en este mundo*” (Haesbert, 2011, p. 40), enclaves permanentes y permeables a la vez, espacios compartidos, diversos, con vínculos sólidos que eviten prácticas extractivas y aporten a la transformación de nuestras vidas cotidianas.

## Referencias

Alvarez, S. (2023). Los Puntos de Extensión Territorial y su articulación con las prácticas socioeducativas. *Masquedós - Revista De Extensión Universitaria*, 8(9), 1-13. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2023.v8.n9.244>

- APEX (2019). Propuesta para la organización y estructura institucional del Programa APEX. <https://apex.edu.uy/wp-content/uploads/2022/07/Propuesta-para-la-organizacion-y-estructura-institucional-del-Programa-APEX-1.pdf>
- Bonicatto, María. (2022). *Prácticas universitarias integrales*. Prueba de Galera Editoras.
- Carlevaro, Pablo (2019). *La Universidad querida*. Fundación de Ediciones de la Facultad de Medicina Universidad de la República.
- Colacci, R., Huergo, C. y Zelaya Blanco, P. (Eds.). (2022). *Centros de Extensión Universitaria: caminos que dejan huella*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Deleuze, G. (1985) *El antiedipo*, Paidós.
- Di Matteo, A.J.; Michi, N. & Vila, D. (2021). *Universidad, movimiento y educación: entre senderos y bordes*. EdUNLu.
- Erreguerena, F. (2020). Repolitizar los territorios. Reflexiones sobre los conceptos de territorio y poder en la extensión universitaria. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 10(13), e0012. doi: 10.14409/extension.2020.13.Jul-Dic.e0012
- Fals Borda, O., Bonilla, V., & Castillo, G. (1972). *Causa popular, ciencia popular*. Publicaciones de La Rosca.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía do oprimido*. Paz e Terra.
- Haesbaert, R., (2011). *El mito de la desterritorialización: del "fin de los territorios" a la multiterritorialidad*. Siglo XXI.
- Ibarzabal, E. y Tommasino, H. (2023). La Extensión Crítica y la Universidad latinoamericana: claves político-académicas para enfrentar la crisis de la Universidad pública. *Revista Hariak: recreando la educación emancipadora*. Bilbao, Hegoa. <https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/es/publications/598>
- Mançano, B. (2012) Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. *Revista Nera*, UNESP, São Paulo.
- Porto Goncalvez, C. W., (2009) De Saberes y de Territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, Volumen 8, Nº 22, p. 121-136
- Programa Integral Metropolitano, 2023. *Planificación anual*. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://pim.udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/14/2023/06/Planificacion-Programa-Integral-Metropolitano-2023.pdf>
- Raffestin, C. (1980) *Por uma Geografia do poder*. São Paulo: Ática.
- Rodríguez, N., y Tommasino, H., (2023) *Extensión e integralidad: tres tesis básicas 10 años después*. Programa Integral Metropolitano, Udelar.
- Saravia, P., Rodríguez, M., Ramírez (2022). *Diplomado Construcción de territorios para el buen vivir". tejiendo trayectorias para la descolonización de nuestras universidades*. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. CLACSO. [https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria\\_cm\\_archivos/pdf\\_2846.pdf](https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria_cm_archivos/pdf_2846.pdf)
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67), 7-24.
- Tommasino, H. (2022). Modelos de Extensión e integralidad en las universidades públicas. En V. Parentelli (Coord.), *Integralidad revisitada: abordajes múltiples y perspectivas* (pp. 15-37). Montevideo: Programa APEX, Universidad de la República.

Tommasino, H., (2024) (en prensa) *Extensión crítica e integralidad: desafíos, emergencias y potencialidades en su proceso de inserción en las universidades públicas*. Programa Integral Metropolitano, Udelar.

Toni, M. ., Vieytes, S. ., Deux, A., & Blanco, L. (2021). Programa Universidad Popular. Una experiencia desde la extensión crítica. *Revista Compromiso Social*, 2(6), 31–39. <https://doi.org/10.5377/recoeso.v3i6.13509>

Udelar (2009). Memoria de rectorado. [https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2021/10/memoria\\_del\\_rectorado\\_2009.pdf](https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2021/10/memoria_del_rectorado_2009.pdf)

## Biografía de autores/as

**Eloisa Ibarzabal.** Uruguaya, nacida en Montevideo en 1988. Se graduó en Arquitectura y Urbanismo en 2017, realizó intercambios estudiantiles en Campinas y Chiapas (México) cuyo pueblo Zapatista marcó una referencia en la formación popular, la resistencia y autonomía. Actualmente, es parte del cuerpo docente del Programa Integral Metropolitano y en la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo e integra el equipo responsable del Programa Prácticas en Territorio que desde 2019 diseña las prácticas integrales en-con Casavalle, barrio de la periferia de Montevideo.

**Humberto Tommasino.** Uruguayo, nacido en Montevideo en 1957. Estudió veterinaria y al finalizar su carrera comienza a trabajar con clasificadores de residuos urbanos sólidos en la periferia de Montevideo. Realizo sus posgrados en Brasil y allí profundizo sus estudios sobre la Extensión crítica de la mano de las obras de Paulo Freire. En 2006 fue ProRector de Extensión en la UDELAR hasta 2014. Recibió los títulos de Dr. Honoris Causa por parte de la Universidad de Rosario y de Mar del Plata en Argentina y de Profesor emérito por la Facultad de Veterinaria de la Udelar. Actualmente integra la coordinación del Grupo Uleu (Unión Latinoamericana de Extensión) Extensión Crítica: teorías y prácticas en América Latina y Caribe.