



Trabajo Final de Grado

Ensayo académico

Conexiones contraintuitivas:

Algunas reflexiones sobre extensión a través de “una experiencia” múltiple.

Tutor: Jorge Chavez
Revisor: Andres Granese

Nataly Meljem Viglizzo

Montevideo, 2024

Entregar un tfg es más que un proceso de escritura, es también la posibilidad de compartir con otros lo que hace posible la educación pública. Por eso, esta gratitud:

A la UdelaR, por permitir que las primeras generaciones sigamos accediendo a la universidad.

A Meli, compañera y cómplice de lecturas, charlas y risas infinitas. Fundamental para que hoy sea el hoy que está siendo.

A Renata y a Renzo, por permitirme compartir con ellos sus infancias.

A mi Madre y a mi Padre, por estar siempre.

A Eve y a Ibra, por la vida compartida.

A Andre, por la armoniosa convivencia.

A mis amigas, por su genuina contención.

A Jorge, por la generosidad con la que aceptó la tutoría. Por facilitar que cada embrete fuera puesto en escena con encuentros amables. Por acompañar todo este proceso que hizo posible disfrutarlo.

A Andrés, por sus enseñanzas, por compartir su sapiencia en cada palabra con su rimado acento, por acompañar estos años.

Luciana, que sin saberlo, ha sido clave para la escritura de este trabajo. Por ejercer una docencia tan cálida.

A la educación pública, gracias.

1. Introducción.....	4
2. Extensión Universitaria.....	5
2.1 Algunas pistas sobre extensión universitaria.....	5
2.2 Apuntes sobre la extensión en Uruguay.....	7
2.3 Sentidos epistemológicos de la extensión	10
3. A propósito de conexiones.....	13
3.1 Notas sobre trayectos formativos.....	14
3.2 Las primeras conexiones.....	18
3.3 La experiencia múltiple.....	19
4. Lo contraintuitivo.....	22
5. La implicación: entre Cortázar y Haraway.....	24
6. Apartado sobre entendimientos éticos.....	25
7. Conclusiones.....	26
8. Referencias bibliográficas.....	28

1. Introducción

La propuesta para este ensayo ha sido reflexionar sobre la extensión universitaria a través de una experiencia de formación en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Udelar) y del proceso de escritura hacia Trabajo Final de Grado (TFG), que también es parte de la experiencia. La pretensión ha sido conectar estas tres líneas en un recorrido narrativo que agencia en un encuentro el acontecimiento a ser enunciado.

Lo que se plantea en este trabajo es ensayar algunas coordenadas que mapean la función universitaria de extensión, las experiencias singulares y los modos narrativos. Para que estos tres componentes se encuentren, las pistas a seguir tienen rastros en lo que se entiende como afectación. Se distinguen así recorridos históricos sobre la extensión, la polisemia de sentidos en la que es posible concebirla y las maneras de habitarla en una formación de grado. En este recorrido, que se desglosa a modo de trama, se desarrollan algunas consideraciones sobre la extensión universitaria. Para ello se comienza con la historia de la extensión desde la reforma impulsada por el movimiento estudiantil de Córdoba en 1918 con un hacia los procesos que tuvo su instalación en la integralidad de funciones. La importancia de ese momento en Uruguay será retomado en el segundo subtítulo con etapas claves como la Ley Orgánica de la UdelaR y posteriores, incluidas la interrupción democrática en el país entre 1973 y 1984 y cómo afectó a la extensión universitaria particularmente. Tendrá sentidos epistemológicos que pasaron por el desarrollo de la extensión crítica con Paulo Freire, las formulaciones de Fals Borda y la invención de la perspectiva de extensión crítica latinoamericana y caribeña (en adelante ECLyC) de los últimos años, con fuerzas comunes con los movimientos feministas.

En la otra trama propuesta la escritura conecta con las afectaciones que hicieron posible este trabajo. El comienzo es en relación a algunas notas sobre la trayectoria formativa como estudiante de grado que tuvo como acontecimiento la participación en un proyecto de extensión y en ese sentido es que se comienza a pensar en términos de afectación. Asociado a ello siguen algunos rastros de las primeras conexiones que el ejercicio de la memoria afectiva trae; la Teoría del Actor-Red (en adelante TAR), allí se desarrollan algunas apreciaciones sobre las propuestas de Bruno Latour. El apunte último de este apartado sobre las conexiones entre la experiencia, la extensión universitaria y la manera de escritura, encuentra un sentido en lo múltiple. Se enuncian miradas sobre las prácticas sociales que tienen que ver con la noción de “*enacted*” de Annemarie Mol que propone problematizar las dicotomías entre tener y hacer para multiplicar los movimientos que producen los actos. Lo múltiple actuado.

Luego aparecen apuntes sobre el homónimo de este trabajo, lo contraintuitivo. El lugar de la práctica como espacio de formación, la narrativa que ha sido posible restituir en este ensayo, serán dispuestos a

través de movimientos afectivos que fueron traduciendo en relatos sobre la experiencia. Para ese relato fue agregado un apartado sobre la implicación en las prácticas sociales y específicamente en lo que respecta al hecho de narrar sobre un acontecimiento.

Para el final queda el apartado sobre aspectos éticos y las conclusiones. Conclusiones que pretenden seguir colaborando con la ejercitación del pensamiento sobre los mundos que habitamos y que retoma textos que fueron incorporados durante el Proyecto que ahora se inauguran para darle otro sentido del que tuvo, otro sentido del que fue y otro sentido del que puede llegar a tener.

Habida cuenta de tratarse de conexiones contraintuitivas, los pliegues del acontecimiento propuesto posibilitan habitar el campo en la medida que se está haciendo y que esta tesis sea una línea más de la experiencia. Por tanto, el ensayo es sobre un tema, extensión universitaria, en relación con otras prácticas que están siendo al momento en que se actúan y, con esto, el lugar de quien escribe es de una actora más de las redes que se componen en las conexiones heterogéneas de las relaciones.

2. Extensión Universitaria

En este apartado que engloba el tema de la extensión universitaria son presentadas tres partes con subtítulos diferenciados, donde cada una busca profundizar sobre algún aspecto que hizo de resonancia para la elaboración del tema. Primero se desarrollan aproximaciones a la extensión como función universitaria con énfasis en su historia; en la segunda parte se incorporan algunos trayectos en nuestro país; para añadir por último lo que serían aportes que han dado sentido a lo que hoy conocemos como extensión.

2.1 Algunas pistas sobre extensión universitaria

La extensión universitaria es uno de los tres pilares de la educación pública terciaria y superior de nuestro país junto a la investigación y la enseñanza. Bralich (2007) plantea como antecedente primario de la extensión la influencia de cursos y eventos académicos de la universidad inglesa en las últimas décadas del siglo XIX. Con esto sigue el desarrollo de las sociedades industriales europeas que incorporaron la extensión en algunos países hasta llegar a regiones de América del Norte (Sanguinetti, 2014).

En lo que respecta al sur de América, en el año 1918 tuvo lugar la reforma universitaria impulsada por el movimiento estudiantil de Córdoba, donde uno de los logros fundamentales fue la eliminación de las academias vitalicias (Bustelo, 2018) que democratizó la conformación de los espacios de decisión

universitaria. En el contexto de las universidades americanas de comienzos del siglo XX, sumado a la revolución soviética y guerras mundiales, configuraron un escenario de inmigración entre continentes, además de movilidad de clases haciendo que, en América Latina, y sobre todo en el Cono Sur, la accesibilidad a la educación universitaria se extendiese a nuevas generaciones. Así, las élites que usualmente accedían a las estructuras del conocimiento académico comenzaron a problematizar sus proclamas con los grupos del movimiento estudiantil del 18. Según Tunnermann (2008) “la clase media emergente fue, en realidad, la protagonista del Movimiento, en su afán de lograr acceso a la Universidad, controlada hasta entonces por la vieja oligarquía terrateniente y el clero” (p. 41). Posterior a ser reivindicada y aplicada la reforma de estudiantes, sucedieron los logros por “el cogobierno, los concursos y la libertad de cátedra, luego de varias décadas y sucesivas huelgas y manifestaciones” (Bustelo, 2018, p. 153). Cano (2014) resalta la tradición extensionista en el contexto de América Latina y el Caribe en el siglo XX; el protagonismo de los movimientos estudiantiles fue sustancial para reivindicar el compromiso social de las universidades y provocar discusiones con los modelos coloniales de la época desde posturas marxistas y anticapitalistas. Sumado a esto, los movimientos estudiantiles han sido fundamentales para el advenimiento de reestructuras a nivel universitario:

La originalidad con que florecieron en nuestro continente —y la fuerza con que aquí se arraigaron— las ideas de extensión universitaria emanadas inicialmente de la Universidad de Cambridge en 1872, y poco después de las universidades populares francesas y españolas (Palacios, 1908; Picos, 2014; Torres-Aguilar, 2009, citado en Cano, 2014, p.16), no se explican si no es por la acción protagónica del movimiento estudiantil latinoamericano. (Cano, 2014, p. 15)

La reforma de Córdoba sentó un precedente en la historia y recorrido de la extensión en el medio latinoamericano y en palabras de Carlevaro (2008) “en 1918 y siguientes, la Universidad latinoamericana pensó en servir al pueblo” (p.20), en el privilegio que implica acceder a los servicios universitarios y a los diálogos posibles entre la comunidad y la ciudadanía universitaria. En la misma tonalidad, desde una perspectiva histórica, Arango et al. (2018) dan paso al tiempo en que la extensión surgía como “una política de acercamiento de las universidades hacia la sociedad que la circunda, como una forma de incluir en el mundo académico a aquellos que normalmente están excluidos de él” (p. 55). Este puede ser un enunciado a descomponer para componer otras maneras de hacer conexiones. Un primer ejercicio, tentativo, es sustituir en esa afirmación los adverbios por signos de interrogación. Latour (2005) nos ayuda a interrogar estas maneras de concebir la extensión aportando la idea de sociedad, dirá que “(...) la “sociedad”, lejos de ser el contexto “en el que” todo está enmarcado, debe concebirse en cambio como uno de los muchos elementos de conexión que circulan dentro de conductos diminutos” (Latour, 2005, p. 18).

En ese plano de retomar las proposiciones iniciales de la extensión y hacer una reinención crítica de lo que se propone como función universitaria, las autoras expresan que

En la definición originaria del término extensión está implícita una acción mecánica en la que alguien superior le transfiere un contenido altamente valioso a una persona en situación de inferioridad de manera impositiva, no solo invadiendo su saber sino también anulando su capacidad de reflexionar críticamente como sujeto. (Arango et al., 2018, p. 56)

Las definiciones de esta breve descripción de la historia de la extensión como pistas en relación a la función universitaria encuentra, en la perspectiva relacional que se propone aquí, un modo de problematizar las prácticas donde los aportes de la Teoría del Actor-Red son transversales en la composición del trabajo. En ese sentido, a través de las lecturas sobre extensión se añade la discusión sobre el objetivo y el rol social de las universidades, que puede ser cuestionada hoy en día a través de la problematización de dicotomías como en este caso sociedad y universidad, habilitando a reflexionar el camino de la extensión y las formas que ha transitado para ser hoy una función fundamental en el desarrollo democrático de nuestro país.

2.2 Apuntes sobre la extensión en Uruguay

Para seguir abordando la importancia de la extensión en el modelo latinoamericano, resulta conveniente continuar con los alcances que ha tenido en la UdelaR. Se presentan en este apartado puntualizaciones sobre la institucionalidad de la extensión en la integralidad de funciones.

Estamos inmersas en contextos sociales y políticos que en los últimos años han llevado a una mancomunidad de lo que son las prácticas en este hemisferio. Así como se divisan uniones entre países, desconociendo las fronteras geopolíticas para arraigar una tradición de universidad, la extensión se va haciendo singular en cada contexto y conduce a una polisemia de sentidos en sus diferentes prácticas. Es aquí que en este desglose histórico, en el artículo 2 de la Ley Orgánica de la UdelaR del año 1958, se sitúan los fines que la amparan para su ejercicio como Ente Autónomo y expresa:

La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende. Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar

social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno.
(Uruguay, 1958)

La extensión como función universitaria ha sido parte de una historia que puede arrastrarse en lo que fue la reforma de Córdoba y que luego de un proceso, cuarenta años después, adquirió su estatus normativo en el medio universitario de nuestro país. Según Cano (2016), la reforma dio a la extensión un carácter universitario, pero es en el año 2009 que se la redefine dando lugar al “(...) criterio de dirigir la política de extensión hacia los «sectores populares», la preocupación por el vínculo dialógico entre Universidad y Sociedad, así como la relevancia de la extensión con relación a las demás funciones de la universidad” (Cano, 2016, p. 19).

Luego de aprobada la Ley Orgánica hasta 1973 las relaciones entre los gremios y docentes universitarios tuvo complejidades que incidieron en la ciudadanía universitaria donde había una tensión que, en términos presupuestales, no destinó a la educación los fondos acordados parlamentariamente ni tampoco tuvo una clara política extensionista (Bralich, 2007). El clima social y político de esos años se complejizó aún más con la intervención cívico militar que modificó la vida universitaria durante 1973-1984. En ese período, se creó la Dirección General de Extensión Universitaria (DGEU) que basaba sus acciones en la Ordenanza Orgánica de la dictadura y que controlaba todas las actividades de los servicios universitarios. Lo que venía siendo el proceso de extensión quedó detenido para que sus cometidos fueran actividades culturales diversas.

La falta de esa preocupación por los problemas sociales hizo que bajo el rubro "extensión universitaria" se incluyese un conjunto heteróclito de actividades: teatro, coro, publicaciones, becas de trabajo, conferencias, anexos en el Interior, entre otros. Sería necesaria la finalización de este periodo para que se diese nuevamente la posibilidad de reiniciar los procesos trancos del viejo Departamento de Extensión. (Bralich, 2007, p. 72)

En ese contexto, la extensión se tradujo en actividades de “divulgación cultural” (Bralich, 2007, p. 69) que luego de culminada la dictadura, tuvo dificultades para retomar las proyecciones previas a la intervención donde el énfasis era el trabajo comunitario tendientes a la mejora de la calidad de vida de las personas. Aún así, las tensiones que se habían suscitado en las décadas previas a la dictadura, luego de terminada la intervención, volvieron al cauce con las discusiones sobre el cometido de la extensión universitaria, en este sentido “la Universidad post-dictadura se mostró más abierta a establecer acuerdos con organismos estatales para el encare de problemas sociales” (p. 85).

Luego de restaurada la democracia, la universidad pública incorporó proyectos, cursos de verano, seminarios, talleres abiertos a la comunidad, con una institucionalidad adquirida con la creación del Programa Aprendizaje-Extensión (APEX) en la zona oeste de Montevideo en la década de los 90. En esta etapa que tuvo lugar entre 1985 y 2006 es considerada por la UdelaR como “el regreso de la Ley del 58” (UdelaR, s/f) en la que fueron restituidas las autoridades que habían sido despojadas de sus tareas en lo previo a la dictadura. Asimismo, en 1988, la DGEU fue integrada con los servicios de extensión del interior a lo que es el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM) que regula el servicio y se encarga de la promoción de acciones de extensión. En su órbita se encuentra la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), que en sus propuestas de funcionamiento y de concebir las actividades de extensión, cuenta con la posibilidad de formular proyectos que se difunden desde 1996 como convocatoria a proyectos concursables con financiación, que en la última edición del llamado —y desde 2009— convocó a la postulación de proyectos estudiantiles (CSEAM, 2023, 24 de noviembre).

Más adelante en el tiempo, en el año 2008 se impulsó desde la CSEAM la creación del Programa Integral Metropolitano (PIM) a partir de una propuesta de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU), haciendo énfasis en propuestas en la zona este de Montevideo (Programa Integral Metropolitano s/f).

En el año 2009, el Consejo Directivo Central (CDC) de la UdelaR incorporó la extensión universitaria a los servicios de enseñanza, para consolidar lo que se ha de llamar integralidad de funciones: la extensión, la enseñanza y la investigación. Con el rectorado de Rodrigo Arocena, se impulsó la Segunda Reforma Universitaria y esto fue central para retomar los principios de democratización de la universidad. Algunos aspectos de la reforma tuvieron que ver con la reestructuración académica de los planes de estudio de las formaciones de grado. Con esto se incorporó la extensión a los programas de estudio como modo de curricularizarla; también en la reforma se pregonó la accesibilidad de los sectores postergados a la universidad y con ello la reivindicación de su gratuidad para garantizarlo (Arocena, 2014). En las cercanías de estudiantes a la extensión, con la curricularización fueron incorporadas a la formación lo que dio nombre a los Espacios de Formación Integral (EFI).

Para concluir este apartado, la extensión concebida como función destacada entre las funciones universitarias ha de ser pensada también en relación a los aspectos sociales y políticos en los que se tensiona a sí misma. De esta manera, problematizar los lugares que ocupa hace parte a la propuesta de Judith Sutz (2011) con las “preguntas recíprocas”, que invita a plantear la integralidad como encuentros posibles entre las funciones. La reciprocidad tiene que ver con los diálogos y las interacciones que

cualquiera de las tres funciones pueden tener entre ellas. Así, en ese proceso, entendida la extensión en su sentido de acervo histórico y cultural que ha sido forjada en y con la universidad, aparece también una manera de pensarla a través de los encuentros que son posibles en “la colaboración interdisciplinaria de la Universidad con otros actores para conjugar saberes distintos al servicio de la expansión de la cultura y del uso socialmente valioso del conocimiento” (Arocena, 2014, p. 177).

2.3 Sentidos epistemológicos de la extensión

En este apartado se colocan algunos sentidos epistemológicos que tienen en cuenta la polisemia del término extensión y de las prácticas extensionistas. Con esto se busca profundizar sobre las maneras de hacer extensión, con aportes que han tenido lugar durante el siglo pasado con la educación popular de Paulo Freire, la metodología de investigación de Fals Borda, la Extensión Crítica de América Latina y el Caribe (ECLyC) con perspectiva feminista de extensión universitaria.

La extensión universitaria en latinoamérica cuenta con un sello propio en relación a su historia e incorporación significativa en la discursividad por la democratización de conocimientos y accesos culturales. En la historia de nuestro continente, la incorporación de la proclama de Córdoba dio lugar a un giro referido al quehacer extensionista que posteriormente fue problematizado y desarrollado por Paulo Freire, que en la década de los 70 escribió *Extensión o Comunicación* (1984) para recorrer el concepto y elaborar lo que se caracteriza como ‘extensión crítica’. Estos momentos que tuvieron lugar con el pedagogo brasilero dan cuenta de lo que él llama lo ‘gnoseológico’ de la tarea extensionista; y propone una revisión connotativa donde desarrolla las diferentes acepciones coloquiales y académicas que puede adquirir el término extensión. Más sustantivo que ese análisis inicial, sigue lo referido al para qué de la tarea extensionista. En este sentido es que comienza a discutir por la superación entre el afuera y el adentro, y entre esa supuesta ‘deuda’ que la extensionista tendría con la sociedad y debería saldar ‘llevando’ sus saberes a la cultura de su época. Freire (1984) justifica la dialogicidad al navegar por una definición donde “el conocimiento no se extiende del que se juzga sabio, hasta aquellos que se juzgan no sabios; el conocimiento se constituye en las relaciones hombre-mundo, relaciones de transformación y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones” (p. 39). Es en esa publicación que Freire entiende que el *logos* de la extensión es “posibilitar, a través de la problematización del hombre-mundo, o del hombre en sus relaciones con el mundo y con los hombres, que profundicen su toma de conciencia de la realidad, en la cual y con la cual están” (Freire, 1984, p. 36). Estas ideas cobraron relevancia en esa época efervescente políticamente y donde varias universidades latinoamericanas vieron interrumpidas sus funciones. El sentido de la integralidad encuentra allí una intención por producir con un otro donde se generaría un diálogo de saberes que supondría intercambiar con la comunidad, o con algún otro para

producir conocimientos colectivos situando saberes universitarios, y de ese otro en una posición horizontal. El condicional encuentra sentido en la interacción de lo que se está diciendo con el movimiento que producen las prácticas. Aseverar cuál es el sentido de la integralidad no sería funcional para esta narrativa ya que la extensión universitaria está en movimiento y en relación con otras prácticas.

Fals Borda es otra referencia para las metodologías de extensión con la Investigación Acción Participativa (IAP) que configuró una modalidad de ejercicio en relación con lo que comenzó a entender como comunidad, en los años 60 (Picos, 2014). Este contexto histórico latinoamericano estuvo marcado por revoluciones y lucha de clases, que entendía la comunidad desde lo vincular y al territorio como la interacción entre las personas y la investigación en curso.

Lo que aquí surge es esbozar el lugar de un 'entre'. Y que lo dialógico se traduzca en situaciones colaborativas donde el énfasis no esté necesariamente puesto en 'el saber' sino en lo que se produce en las relaciones. Para esta manera de entender la extensión, la educación popular y la extensión crítica han sido eslabones para la praxis que encuentra en ellos "un sentido emancipatorio y democratizante" (Cano, 2014, p. 49).¹

Cabe mencionar que en vistas de la ruptura democrática y lo que llevó a una reconsideración de las prácticas de extensión y de sus enfoques, luego de la década de los 90, los gobiernos de tendencia neoliberal dieron a las discusiones rasgos mercantilistas donde el progreso pasa a ser visto en términos de rendimientos y eficacia. En los movimientos universitarios, se hizo necesario volver a pensar los sentidos epistemológicos que le daban sentido. Las actualizaciones teóricas de esos años y las memorias de los años previos promovieron la reflexión sobre la ECLyC que nacieron "como respuesta a los nuevos formatos hegemónicos de transferencia tecnológica que entablaban una vinculación mercantilizada con el medio, amenazando la existencia misma del compromiso social universitario (Erreguerena, et al., 2020, p. 180). En la ECLyC interactúa un sentir común sobre las relaciones colonialistas, patriarcales y capitalistas que son problematizadas desde su surgimiento. Para ello, el pensamiento que engloba esta tradición, y que retoma las propuestas previas a la extensión crítica, entiende que este movimiento "es crítico de los pensamientos naturalizados de los dispositivos hegemónicos, es decir, de las construcciones culturales que legitiman asimetrías y ocultan las relaciones de poder sobre las que se sustentan" (p. 187). Esta concepción de la extensión crítica tiene sentidos comunes con las reivindicaciones de movimientos feministas, que en su conjugación potencian las problematizaciones sobre las relaciones sociales

¹ Una tradición que se incorpora a la historia de la extensión fueron los aportes de Boaventura de Sousa Santos. En una época situada en la década de los 80, el sociólogo portugués fue muy leído y tomado en cuenta antes de pensar en las Epistemologías del sur y que fue lo propuesto en torno a las ecologías de saberes. Esta referencia fue difundida en las discusiones sobre extensión, pero en este trabajo no serán relevadas, se deja constancia de este período histórico donde esos aportes fueron posibilitadores de lo que continuó en relación al tema en cuestión.

encauzadas en luchas antipatriarcales, anticoloniales y anticapitalistas. Ambas se sostienen y cuestionan las prácticas consolidadas, los conocimientos preestablecidos para retomar las discusiones sobre el *statu quo* y proponer interrogantes más que verdades dadas.

No es casual esta continua lucha cuando el panorama social y político del continente ha estado sumergido por la desigualdad y rupturas democráticas. Tommasino y Correa (2023) observan que en este contexto de reformas como la reciente en Uruguay —2006-2014, período de Arocena en el Rectorado— se reconoció la función universitaria de actividades de extensión. Esto ha sido un movimiento transformador y que en su impregnación en la institucionalidad universitaria modificó y cuestionó las prácticas, que con su devenir social e histórico ha sido parte fundamental de otras transformaciones. Una de ellas tiene que ver con la extensión crítica, a través de la cual Tommasino y Correa (2023) anuncian que:

(...) “es una relación afectiva” que evidencia intereses comunes desde distintos lugares e inserciones institucionales. Esta mirada asume que formamos parte de los procesos que construimos junto con otras y otros, y cuestiona la disociación naturalizada entre sociedad y universidad como territorios delimitados, con un adentro y un afuera (la impronta de la transferencia de conocimiento) que tiene efectos políticos, éticos y metodológicos. (p. 101)

A su vez, los abordajes extensionistas con perspectivas feministas inauguran modos posibles de pensar los intersticios de las nociones en un sentido político y epistemológico. En esta tradición del pensamiento, Colacci y Fittipaldi (2020) colocan la discusión en el sentido que se le otorga a lo crítico con pistas sobre la historia en donde “las universidades fueron construidas en la lógica patriarcal y capitalista, siendo la extensión crítica la que pone en evidencia las violencias que se invisibilizan, naturalizan y reproducen en su seno, para transformarla” (p. 26).

Pensar la extensión universitaria en términos generales quizá despierte riesgos terminológicos de consideración ética y estética en el entendido de que para escriturar pistas sobre algo polisémico y, desde un sentido abierto y cuidadoso de sustratos léxicos y taxonómico, puede caerse en la trampa del vacío. Por ello, para terminar este desarrollo, decir que la extensión ha estado atravesada por múltiples variantes para llegar a ser una función fundamental que aporta al ejercicio democrático de las universidades. Las perspectivas que han actuado en este apartado, a modo de tramas, tienen que ver con una aproximación entre muchas que podrían hacerse. Los recorridos que fueron propuestos tienen un reflejo en lo que ha sido la participación en un proyecto de extensión y que mediante este trabajo hizo de relieve para pensar parte de los significados que adquirió. Ha funcionado como pistas para resignificar algunas conexiones que las relaciones afectivas produjeron. Hacer extensión tiende su potencia junto con otros modos de relacionar la función universitaria con el mundo que también se está haciendo. En el caso de la

experiencia múltiple que está siendo narrada, la extensión universitaria, puede rastrearse en términos de asociaciones que en el trazado de sus conexiones, es reasociada. Esto en tanto la extensión venía siendo incluso antes de ser puesta en escena aquí, su historia y las investigaciones sobre su acontecer en el acervo colectivo universitario, claramente, no comienza cuando comenzó este trabajo. Lo que sucede aquí es un “movimiento (...) de reasociación y reensamblado” (Latour, 2005, p. 21) de algo que encuentra algunas derivas en la narrativa actual. La extensión, con su trayectoria y sus cometidos orgánicos posibilita instaurar modos de habitar el mundo, y actuarlo en esa mediación. En este caso, es parte de una asociación que es posible en relación con otras prácticas y otros modos, como la experiencia en un proyecto de extensión, en relación, también, con este ensayo.

3. A propósito de conexiones

Las conexiones que son propuestas a continuación tienen que ver con dar un sentido a las afectaciones que ha producido escribir sobre extensión, con un entorno que consiste en describir aspectos de la extensión universitaria a través de la experiencia que dio sentido a la práctica de grado. La práctica fue posible mediante la incorporación a proyecto; hubo una convocatoria a estudiantes para sumarse a la práctica del ciclo de formación integral cuyo nombre era “Abordajes colaborativos en Colectivos Implicados a Situaciones Complejas y de Vulnerabilidad Social”. Luego se lo empezó a denominar como Proyecto HISPO, abreviación referente al programa en que fue coordinado, Fundamentos Históricos y Políticos de las prácticas en Psicología.

En el año 2022 las actividades ya estaban siendo realizadas de manera presencial. El proyecto consistía en trabajar con la Organización de la Sociedad Civil (OSC) Instituto del Hombre (IDH) que ubica sus proyectos mayormente en Ciudad del Plata (San José) y la zona oeste de Montevideo. Las relaciones con la OSC eran colaborativas, en la que fue un ejercicio interpelar la recursividad con la que son pensadas las prácticas curriculares para poner dudas allí donde hay certezas.

Este trabajo está siendo ‘a través de una experiencia’, donde la experiencia son muchas, es múltiple. La experiencia se multiplica al ser narrada, al ser puesta en escena.

Este nexo conectivo entre lo que sería un sustrato teórico sobre extensión universitaria y las relaciones afectivas que se movieron en la experiencia en el Proyecto HISPO está atravesado por preguntas que interpelan el motivo que tuvo este encuentro. La interrogante sería, ¿cómo se produce ese encuentro? Una primera pista es que para narrar sobre extensión se propulsó el acontecimiento. Es decir, la *expertise* en la temática no fue el motivo de considerarla como tema sino lo que un proyecto de extensión había hecho posible.

El Proyecto tuvo también propuestas metodológicas en lo que son materias optativas. En la integración a una de ellas estuvo presente el intercambio a razón de la pregunta ¿sobre qué escribimos? Esta sí tiene respuesta, escribimos sobre lo que ignoramos. La ignorancia, la consiguiente inquietud por profundizar sobre extensión universitaria y su conjugación con los agenciamientos que surgieron en la experiencia, son puestas en consideración.

En estas conexiones posibles con la performatividad discursiva que permite la lengua, Michel Pecheux (1978) desde la perspectiva del análisis del discurso, permite pensar entre lo que ha de decirse y lo que no se pronuncia y con cómo es puesta en escena la producción de los discursos.

(...) el orador sabe que cuando evoca un acontecimiento que ha sido objeto de un discurso, resucita en la mente de sus oyentes el discurso en el que alegaba este suceso, con las «deformaciones» que introduce la situación presente, y de las que puede sacar partido. (p. 41)

Lo que sigue aquí son conexiones que encontraron un modo en este escrito, que se inscriben en las inquietudes sobre extensión universitarias, algunas interrogantes que surgieron durante la formación y que tienen hoy una manera de ser expresadas a modo de acontecimiento.

3.1 Notas sobre trayectos formativos

Hasta aquí he procurado incorporar algunos conceptos en los que la extensión hace sentido desde su devenir histórico con pasajes en lo que concierne a la característica de función universitaria. Como modo de abordar algunas líneas que han hecho eco en lo que ha sido la experiencia y lo que ha sido la incorporación de la extensión universitaria a un campo de pensamiento en el que antes no había ahondado, se fueron descubriendo formas de enunciar los procesos. La extensión en este trabajo ha variado entre los constructos más formales como leyes, normas y estatutos; y significaciones de orden singulares. A partir de aquí toma curso lo que sería un acercamiento a la extensión universitaria que ha hecho posible rastrear estas primeras líneas. Busca ahora traducir algunas asociaciones de lo que fue una experiencia personal en un proyecto de fortalecimiento de las trayectorias integrales como estudiante de grado de la Facultad de Psicología donde sería “instalado un dispositivo de extensión” (Proyecto Hispo, 2022-2023).

Tanto la función universitaria de extensión como lo que puede producir comenzaron a espejarse en ese campo de pensamiento. ¿A qué hace referencia la concepción de “función”? ¿Con qué actores se relaciona? ¿De qué va la integralidad de funciones? ¿Qué transformaciones son posibles hoy? Deben ser interrogantes comunes cuando se trata de escribir, justamente, sobre la extensión universitaria.

En la tentación por hacer un recorrido sobre esas interrogantes surgen los sentidos sobre cómo ha sido forjada, donde un tema a considerar ha sido la problematización de términos dicotómicos que componen algunas de sus definiciones. Recurrente es la idea de que la extensión sería la función de la universidad que ‘lleve’ algo a la sociedad, que le ‘devuelva’ parte de su acervo cultural. Pero, ¿qué sociedad? Y, ¿por qué debería de transportarse el saber de esa manera? ¿Cuál es la idea sobre el vínculo entre universidad y sociedad? ¿Qué sociedad? ¿Qué universidad? ¿Qué otras nociones se ponen en juego?

En procura de abordar el sentido otorgado al par universidad-sociedad, estas nociones parecen aludir al simple hecho de quiénes son y de dónde se inicia la acción. Binomios encerrados en lo topológico y en lo identitario. Decir ‘universidad’ con un sentido gnoseológico que indicaría un lugar tal, lugar en sentido de sujeto de la acción. Y, por otro lado, también ‘sociedad’ para referirnos a lo mismo. Lo que aquí se pretende inaugurar es un entendido que discuta con esa topología para suponer que producir *a priori* quienes encerrados en un ellos y nosotros, un adentro y un afuera, como un modo dicotómico de clasificar, se sostiene de instancias prácticas y discursivas que las hace deterministas y lineales. Además, ese valor otorgado a cada una de las dos nociones es también una implicación subjetiva que supone un saber preestablecido.

Esto para dar cuenta de que el contexto actual, los lugares que ocupamos y cómo se han posicionado las tradiciones de pensamiento son fundamentales para pensarnos en las interacciones. En este lugar, Donna Haraway (1995) con su propuesta de conocimiento situado y la problematización por las dicotomías que enquistan los discursos sobre las prácticas para producir verdad es una referencia. A su vez, la autora en su libro *Testigo Modesto (1997)* (traducido al español en 2004) propone el análisis sobre el testimonio de la verdad, sobre la ciencia en tanto ha sido producida por varones blancos y europeos. En la idea de testigo modesto, ese varón es quien determina el valor científico que se revela en los laboratorios y la anatomía de ese concepto tiene que ver con la modestia que adquiere el científico-hombre, intelectual que desde su posición objetiva traza los valores de la tecnociencia que repercutirán después en los conocimientos científicos. Este producto moderno, que conforma los modos de hacer ciencia, se anuda en una pista para saber que el testigo modesto:

(...) está dotado con el importante poder de establecer los hechos. Ostenta testimonio: es objetivo, garantizando la claridad y pureza de los objetos. Su subjetividad es su objetividad. Sus narraciones tienen un poder mágico: pierden toda huella de su historia como relatos, como productos de proyectos partisanos, como representaciones cuestionables, o como documentos contruidos con una poderosa capacidad para definir los hechos. (Haraway, 2004, p. 22)

En este punto de conexión entre las producciones sobre extensión universitaria y el conocimiento situado, surge la pregunta de ¿quiénes hacen extensión? ¿Son reproducidas lógicas tecnocientíficas? En la producción de hechos científicos los varones han atribuido las autorías. En lo que respecta a la extensión, tal parece que las prácticas extensionistas son en su mayoría feminizadas; mientras que las publicaciones académicas sobre las prácticas suelen ser escritas por varones (Tommasino y Correa, 2023). Para este análisis, Donna Haraway (2004) brinda insumos para pensar las formaciones de los acontecimientos y en la cientifización de los hechos su universalización es un intento por el hombre blanco moderno de asumirlos y que, en las perspectivas feministas parece necesario vernos en la parcialidad en la que nos encontramos. Reconocer la visibilidad, es decir, qué miramos, hacia dónde; es una tarea que propone la autora. En tanto asumimos este recorte de la realidad, no la esencializamos y damos cuenta de lo que llama conocimiento situado. Así es que en su libro *Ciencias, cyborgs y mujeres* (Haraway, 1995) también se encuentra la crítica a las nociones dicotómicas que caracterizan los discursos modernos y que producen exclusiones, “la principal distorsión consiste en la ilusión de simetría que hace que cada posición aparezca, primero, como alternativa y, segundo, como mutuamente excluyente” (p. 334). Para hablar de estos sentidos en relación a la objetivización de la ciencia, la relevancia para el tema de la extensión universitaria tiene que ver con la propia definición de función. No se tratará de objetivar las prácticas extensionistas o hacerlas rastreables en términos clasificatorios, sino de hacer extensión como un modo de habitar y desde una perspectiva relacional, como lo enuncia Castro Gómez (2010) “(...) lo característico de una práctica es su carácter relacional, es decir, que las prácticas nunca están solas sino siempre en relación con otras prácticas, formando un sistema de reglas, un conjunto dotado de racionalidad” (p. 64).

En las experiencias de extensión pueden sucederse múltiples asociaciones donde los actores interactúan constantemente. Esta multiplicidad encuentra en su transcurso agencias de las experiencias para intentar reconocer las implicaciones. Para ello, las experiencias son pensadas como modos en que habitamos el mundo y en cómo son narradas. Además circula en diversidad de actantes humanos y no humanos, que hacen sus recorridos y se introducen en los procesos subjetivos como la conjugación de asociaciones singulares y colectivas que construyen un devenir propio. Despret (2022) a través de una mirada ecológica y etnográfica habla de ‘habitar’ y de los modos en que son posibles las interacciones entre los pájaros. Discute con la noción del territorio como un lugar de disputa agresiva y mediada por la propiedad privada para proponer nuevas maneras en las que “crear mundos más habitables sería entonces buscar cómo honrar las maneras de habitar, inventariar lo que los territorios implican y crean como maneras de ser, como maneras de hacer” (p. 36). En la territorialidad que propone Despret, al encauzar los espacios de desterritorialización como un modo de habitar, hace posible que los conceptos y prácticas preestablecidas sobre los territorios sean “performances que “afectan” al territorio y hacen de él un espacio afectado, un espacio atravesado por afectos” (p. 126). Al actuar los territorios, los hacemos. En este punto, también los

territorios son pensados en su movilidad donde la dinámica que producen las prácticas hacen que el lugar *per se* sea más que “un” lugar. Por esto también la insistencia del cuidado enunciativo donde la incidencia del *artículo* para nombrar las prácticas puede ser decisiva para pensar cómo entendemos los espacios que habitamos. Esa descripción consueña con el *artículo* propuesto para pensar la experiencia en el proyecto de extensión en tanto “una” experiencia y no “la” experiencia. Lo indefinido es propuesto como espacio de creación múltiple. En esta propuesta de los espacios afectados y afectivos, se añaden los aportes de Annemarie Mol (2004) con su propuesta de cuerpos múltiples. Con ella este sentido de habitar ratifica la enunciación sobre los cuerpos vivientes, cuerpos que actúan “We all have and are a body. But there is a way out of this dichotomous twosome. As part of our daily practices, we also do (our) bodies. In practice we enact them” [Tenemos y somos un cuerpo. Hay un modo de salir de esta dicotomía. Como parte de nuestras prácticas cotidianas, también hacemos (nuestros) cuerpos. En la práctica, los actuamos] (p. 45). Tener un cuerpo, y narrarlo a través de las experiencias, se transcribe en el modo de hacerlo. Ahora, ¿cómo conectar estas nociones con la experiencia en cuestión? Será en el sentido de una propuesta sobre pensar la experiencia en relación a cómo se afectan los cuerpos actuantes, dejando de lado la centralidad de la ‘producción de conocimiento’. A este punto, Mol habla de “enacted” término en inglés que puede ser traducido a algo así como los cuerpos que “están siendo actuados” (p. 52). Entonces, toma relevancia el lugar del presente, de las composiciones que son posibles en la acción. Incluso la noción de *enactment to* puede ser considerada como otra acepción en que a través de la interacción de elementos puede actuarse y componerse.

La propuesta de lo colaborativo y de la mediación entre experiencias como eso que se va haciendo y que en estos procesos de interacción e intercambio con actores que devienen, permite dejar paso a la inmanencia de los actos. Por tanto, habitares que, actuando, se solapan en la inmanencia.

En las prácticas con perspectiva relacional, la preponderancia de las relaciones que se conectan pueden ser mediadas por actantes humanos y no humanos, interconectado a su vez, con lo social, político, epistemológico y subjetivo. Por eso, las prácticas, pensadas en esta tradición de pensamiento, colocan la importancia de discutir con las propias verdades y con los modos en los que transitamos los espacios. ‘La sociedad’ y ‘la universidad’, en este caso, están compuestas en la medida en que las hacemos y actuamos. Con esto se dispone que un sentido único otorgado y definido no es posible según esta línea de pensamiento. La extensión, en sus prácticas, multiplica las maneras de concebir los mundos que habitamos.

3.2 Las primeras conexiones

En estas primeras conexiones se encontró la excusa de expandir lo que fueron incorporaciones teóricas que sostuvieron la participación en el Proyecto HISPO y que luego se añadieron a un acervo propio. En ellas, las aproximaciones que mixturaron una manera de asociarla tuvieron que ver con las lecturas sobre Teoría del Actor-Red y los modos en los que era posible trazar mapas que diseñan las redes de actantes que iríamos descubriendo en su devenir. En esta experiencia de extensión, el libro *Reensamblar lo Social* (2021) es un significativo afectivo y además es un agregado para lo que sigue.

En este relato que aún está en el contexto de un pensamiento sobre la integralidad de funciones, hacer relevo sobre los procesos de investigación en ciencias sociales es parte también del desarrollo de estas interrogantes metodológicas del sentido de la extensión y, sobre todo, de los modos de existencia de las actores que hacen las prácticas y de la compilación de fuerzas que se magnetizan en los modos de hacer. Para sostener los discursos sobre esos modos es necesario la posición ética y política que dé cuenta a través de qué perspectiva deriva el pensamiento. Es aquí donde comienza el enclave sobre los rasgos que la modernidad produjo en la producción del sujeto traída con la necesidad antropocéntrica por consolidar verdades.

Bruno Latour, a fines del siglo pasado discutió con los sociólogos de la ciencia que producían conocimiento en la búsqueda de certezas sobre los acontecimientos. Esa tradición que venía de los sociólogos clásicos como Emile Durkheim, fue problematizada por Latour cuando tomó los aportes de Gabriel Tarde para pensar las praxis sociales. Distingue así, dos modos de concebir la sociología; por un lado, la que llama “sociología de lo social” y, por otro, la heredada de Tarde, que llama “sociología de las asociaciones”.

Las referencias a Latour son fundamentales en los análisis sobre la construcción de problemas sociales en su propuesta de TAR, que discute con los lineamientos explicativos de lo social. En este sentido, lo que propone es “redefinir la noción de lo social regresando a su significado original y restituyéndole la capacidad de rastrear conexiones nuevamente” (Latour, 2021, p. 14). En las investigaciones que propone la TAR, el modo que adquiere, tiene sentido en tanto sea de carácter descriptivo y no explicativo como lo suelen hacer las ciencias sociales a través de la sociología de lo social. La tradición de las investigaciones de la ciencia ha ido por el camino de estructurar y explicar para objetivar los conocimientos producidos, haciendo, además, uso de una ciencia que ‘se aplica’ a otra, o a alguna cosa. Pero el sentido de la TAR no es aplicar, sino que encuentra su ejercicio en el rastreo de asociaciones de las actantes que conforman la red. Lo que propone desarticular Latour (2021) tiene que ver con la insistencia por regar explicaciones de

lo social, en la que “ya no hay manera de decidir si es debido a alguna comprensión empírica genuina, a la aplicación de una norma, a un intento de realizar ingeniería social o a la mera pereza” (p. 229).

En la estridencia de las prácticas sociales, se juegan sentidos que van recorriendo las potencias de los actores humanos y no humanos (Latour, 2021) y, en lo versátil del encomiable anuncio problematizador, se trasciende lo tangible para producir asociaciones que convoquen nuevas maneras de relacionarnos con los sentidos propios de las prácticas y de los acontecimientos que se suscitan.

3.3 La experiencia múltiple

¿Qué aporta una experiencia de extensión a la formación de estudiantes en psicología? ¿Cómo puede, una experiencia, multiplicarse? He mencionado que las perspectivas de trabajo tienen carácter relacional y que la TAR ha sido incorporada en las articulaciones del pensamiento. Para concluir con interrogantes iniciales: ¿cómo se compone una red?

Mol en su libro *The Body Multiple* (2002) aborda la arteriosclerosis en una investigación etnográfica y detalla las maneras en que los cuerpos actúan su padecimiento. También Law y Mol (2004) estudiaron en otra investigación los cuerpos con diabetes que requieren insulina para regular los niveles de glucosa, de cómo actúan las hipoglucemias. Los relatos de los ‘pacientes’ indican que cada cuerpo la actúa a su modo, y que lo hegemónico de la medicina en la consolidación de verdades sobre las enfermedades es un sesgo, pero que los modos en que cada sujeto, cada cuerpo, transita su propia diabetes deriva como cuerpos múltiples. Cuando una práctica es actuada, lo que hace ese acontecimiento son actuaciones múltiples y, al ser múltiple, es diferente en cada experiencia. En otro artículo, estudiaron las diferentes ovejas que actuaron durante la crisis por aftosa en Inglaterra en el año 2001. Cada una de esas ovejas actuaba según las ópticas desde las que convivían, tal era el caso de si las observaban los políticos, los veterinarios, los granjeros, diferían en cómo eran propuestas las intervenciones y los efectos que producía en los actores (Law y Mol, 2009). Este puntapié funciona de pista para pensar en las redes que son posibles rastrear en cada experiencia mediante la singularidad de los efectos que producen.

Lo que invita a pensar esta propuesta en el caso del proyecto de extensión tiene que ver con que las redes que se dibujan en el acontecimiento van a ser actuadas en su multiplicidad. Y que para una estudiante de grado que hace su práctica formativa, que luego se traduce en horas que equivalen a créditos, y que luego tratará de escribir sobre eso como modo de transitar esa práctica, es parte de una narrativa sobre el acontecimiento. Pero que en los actos de esa experiencia, cada actante conforma redes que colaboran en las prácticas y que esas prácticas están encausadas a la invención. Para darle sentido a esta idea de lo múltiple, los autores enuncian el modo en que nombramos a los actores actuados, tanto en las experiencias

cuando las mencionamos, como en el caso de los cuerpos ‘actuados’. Hacen la precisión semántica donde proponen que no es una discusión entre sujeto activo y sujeto pasivo de la acción, sino que la conjugación es en relación a lo que hace un actor, a la acción de la que participa y a la multiplicidad que actúa. En este sentido, proponen pensar en términos de actor-actuado que:

Actúa en colaboración con otros hasta tal punto que no está siempre claro quién hace qué. La acción se mueve. Es como un fluido viscoso. Lo que hace cada actor también depende de sus co-actores, de si se le permite actuar y en qué se le permite hacerlo, depende de reglas y regulaciones. Pero esto no quiere decir que un actor-actuado esté determinado por lo que le rodea. Posee su propia tozudez y sus especificidades: está lleno de sorpresas. (Law y Mol, 2009, p. 88)

Actuar la práctica era lo que sucedía en el aula. Las redes se componían a través de los documentos institucionales, de otras experiencias, de la historia de la OSC, de las lecturas que nos empezaban a atravesar. ‘Ir al campo’ se reconfiguró como ‘actuar el campo’. En la medida en que organizamos, pensamos, leemos; estamos en acto. Esto discute con una lógica academicista de que las prácticas se reconocen alejadas de los espacios de intercambio, produciendo un ‘práctica vs teoría’. Y en ese sentido de actuar el campo es que esta narrativa se coloca como una extensión de esas redes conectadas durante la experiencia y que en su repetición afectiva, en su resignificación como un acontecimiento narrado, el campo no es el que fue y produjo afectos sino que es el que está siendo, también, al escribir este ensayo. El desborde de los versus que se presentan mediatizados por lo que propone la TAR tiene que ver con componentes de las redes. Componer el transcurso de una experiencia a través de la interpelación por la TAR ha tenido múltiples provocaciones. Una de ellas tiene que ver con los significantes de esa sigla que ha sido intervenida en relación a cada una de sus diagramas. Mol (2010) menciona que la primera vez que alguien desarrolló sobre la TAR, fue Michel Callon a finales de los 80, quien entendía que la fuerza de la TAR es justamente que no sea una teoría. No obstante esta distinción de Callon, Bruno Latour también advierte sobre sus alcances en el sentido que escribió Mol (2010) en relación a las palabras que la componen, “there are four things that do not work with actor-network theory: the word actor, the word network, the word theory and the hyphen!”[hay cuatro cosas que no funcionan con teoría del actor-red: la palabra actor, la palabra red, la palabra teoría y el guión!] (Mol, 2010, p. 254). Se pregunta cómo seguir escribiendo sobre la TAR cuando sus conceptos ya no funcionan con ella. Seguir escribiendo sobre cómo hace la TAR para existir aún cuando sus conceptos son oximorónicos, hace que se muevan las estructuras y posibilita su funcionamiento en tanto su pretensión por discutir con lo establecido, no le agrega nuevas maneras de pensar a lo que ‘ya está dado’, sino que intenta introducir nuevas maneras de pensar.

Con esta sinapsis que se plantea, vuelve a emerger la idea de que al no ser una teoría, la TAR pasa a ser actuada, compuesta por asociaciones que se entrelazan según los significantes de las conexiones de las que participa. Aún así, que sigamos nombrándola como teoría y que quienes la usemos la incorporamos habiendo sustituido y restituido su significado es que adquiere sensibilidad la manera en que la pensamos. En este sentido, Mol (2010) entiende que:

“If ANT is a theory, then a theory helps to tell cases, draw contrasts, articulate silent layers, turn questions upside down, focus on the unexpected, add to one’s sensitivities, propose new terms, and shift stories from one context to another”.

[Si TAR es una teoría, entonces una teoría ayuda a contar casos, trazar contrastes, articular capas silenciosas, dar la vuelta a las preguntas, centrarse en lo inesperado, aumentar las sensibilidades, proponer nuevos términos y cambiar historias de un contexto a otro]. (p. 262)

Al incorporar sus modos de rastrear asociaciones se pueden producir maneras de “linking up with the ANT” [vincularse con la TAR] (Mol, 2010, p. 261) en la que este arte no busca repetir ni confirmar. En este punto, en clara coincidencia con Latour, lo que sucede es que la explicación no es el *métier* de la TAR, sino la de conectar con los modos de existencia y, en el mientras tanto, describir las acciones para seguir rastreando asociaciones.

En las escrituras precedentes coexiste una simpatía con las propuestas por componer nuevas formas de plantear las maneras posibles de asociar la TAR. En este sentido, la propuesta por una ecología de las prácticas de Isabelle Stengers (2005) puede llevar a agregar un entramado a esta red de conexiones donde las prácticas ofician de testimonio en lo que propone como ecología de las prácticas, que la entiende de esta manera:

Una ecología de las prácticas no tiene la ambición de describir las prácticas “tal como son” (...). Su objetivo es la construcción de nuevas “identidades prácticas” para las prácticas, es decir, nuevas posibilidades para que estén presentes, o en otras palabras, para que se conecten. Por tanto, no aborda las prácticas tal y como son – la física tal y como la conocemos, por ejemplo– sino tal y como pueden llegar a ser. (p. 186)

El planteamiento de Stengers permite hablar con algunas pistas sobre cómo concebimos las prácticas y que teñirlas de conceptos es una manera de concebir la ciencia que parte del sistema de dominación del capitalismo y una manera de concebir al mundo. En cambio, cuando en una práctica soslayamos las explicaciones, pensar en términos ecológicos pasa a ser como una “herramienta para el pensamiento” (p. 186) con la que se pueden dejar de lado las propias verdades para abrir la caja; y hacer uso de las

problematizaciones de las prácticas, desde una mirada que sostenga las interrogantes y formule otras, para que ello evoque puntos de encuentro en las experiencias.

La práctica entramada de los tránsitos propuestos tiene intención de ser elaborada con esta influencia de la herramienta de la ecología que propone Stengers (2005) y que continúa las tradiciones de la TAR. En este caso, hace posible que se añadan visiones problematizadas sobre las organizaciones, con la procedencia de la historia y de los encuentros que esa hibridación puede producir.

Así como la integralidad se podría hacer “preguntas recíprocas” (Sutz, 2011) con las perspectivas propuestas aquí, se extienden esas preguntas a modos de interrogantes entre todas las actoras que las componemos. La extensión a secas —o la enseñanza, o la investigación— no pueden hacerse preguntas, pero quienes las actuamos tenemos la responsabilidad ética de modificar las relaciones en que habitamos y actuar esas funciones para que puedan hacérselas. El interés por problematizar los rasgos dicotómicos que pueden imponerse en los discursos ha tenido parte de su linaje en estos prolegómenos de las conceptualizaciones. Una pregunta, al modificar su sentido, produce multiplicidad. La propuesta sería abrir las preguntas a los encuentros que producen para multiplicar las experiencias.

Este apartado puede tentarse de ser concluido con una aproximación a lo que ha convergido aquí sobre extensión universitaria. Ha procurado ser una invitación a pensar los lugares que ocupamos estudiantes universitarias en nuestras ‘casas de estudio’.

4. Lo contraintuitivo

Este trabajo comenzó como una proposición azarosa sobre la extensión universitaria. En el propio acontecer se fueron des-cubriendo capas que no se veían previamente. Son las de las narrativas, con preguntas sobre cómo se puede contar lo vivido. ¿Si la experiencia en el proyecto fue tan especial, cómo puede trasladarse, dos años después, a un ensayo académico? En esas mutaciones que fue adquiriendo la participación en el Proyecto HISPO, las extensiones universitarias con sus historias fueron una red de conexiones que hizo posible describir, un poco, los actantes que no habían sido mapeados.

En lo contraintuitivo, el devenir del trabajo estuvo atravesado por múltiples asociaciones que fueron haciéndose lugar en el momento en que aparecieron. No diré que fue producto de un método de escritura fortuita, sino que la indagatoria en los temas e inquietudes que fueron convergiendo, se desprendieron a la narrativa de una manera afectiva.

Para realizar un trabajo de grado, el tema que emergió tuvo que ver con la trayectoria formativa que hizo sentido con la incorporación al HISPO y las posteriores vinculaciones con el proyecto. Tuvo que ver con la necesidad de narrar acontecimientos que fueron transformadores y convirtieron a una práctica curricular de grado, en un modo particular de habitar. Entonces ahora es que vuelven a tener sentido algunos constructos que fueron descritos con anterioridad. La extensión universitaria pensada a través de la óptica de estudiante es narrada entonces, como tal. La intención por describir su historia y rasgos característicos en el medio latinoamericano tiene que ver con situar lo que ha sido esa experiencia.

La búsqueda fue también por destronar algunos *clichés* propios e institucionales con respecto a las experiencias formativas. En este caso, el *a priori* podía determinarse por la participación en el proyecto que posibilitó la acreditación de la práctica de ciclo integral. También podría tener reflejos teóricos que sustancializaran las prácticas en el orden que eran pensados previamente, como por ejemplo la explicación de los hechos sociales. La reformulación de las preguntas para que no enquisten respuestas preconcebidas y estigmatizantes. Sería inoportuno esgrimir una aseveración sobre el destronar de esos clichés, pero sí la intención, el deseo, por problematizar los modos en que habitamos el mundo. La necesidad partió de la situacionalidad, del no saber y del deseo por narrar una vivencia afectiva.

Para estas afectaciones lo visible es posible en una especie de mapeo sobre lo que aconteció. Un mapa que tiene múltiples redes que se entrecruzan. En el Proyecto HISPO (2022/2023), que dio sustento a este trabajo, empezaba a configurarse una nueva modalidad de encontrarse luego de la pandemia por covid-19. A su vez, en un momento político de cambios en la administración pública, donde las implicaciones de recorte al gasto y eliminación de programas sociales fueron lineamientos que se tuvieron en cuenta para las discusiones entre los actores que participamos de los encuentros; qué, además, tuvo anclaje en lo que se le denomina territorio.

El mapa de actores tuvo que ver con la actuación de políticas públicas, OSC, personas que trabajaban en los diferentes proyectos (tercerizados por el Estado), Facultad de Psicología, personas que transitan su vida en áreas donde se localizan/ban los planes y programas (Caif, Centro Juvenil, Etaf, por ejemplo), la ruta 1 vieja, el puente “Alfredo Zitarrosa” (que separa Montevideo de San José), el peaje, los espacios donde se encuentran los equipos, los duelos, la educación popular, los barrios, la historia; y otras asociaciones posibles que se podrían seguir rastreando. La problematización surgía cuando todo eso se componía en lo que se denomina ‘el territorio’. Y el análisis puede provenir tanto del ‘trabajo en territorio’, o del ‘trabajo con la comunidad’, ‘en los barrios’. Pensar la extensión universitaria tiene mucho que ver con cómo concebimos el lugar y espacio en que convivimos con los otros. Construir un lugar, al que se le puede llamar territorio, por ejemplo, desde un mapeo de actores, no implica necesariamente el

lugar geográfico. Implica, más bien, el sentido que le damos al tránsito, a los modos en que hacemos el territorio cuando lo estamos nombrando y describiendo. La manera en que actuamos el territorio en el mundo.

5. La implicación: entre Cortázar y Haraway

Ella siempre decía que teníamos que escribir sobre los libros.

Leer es una forma de escribir, decía. Así que escriban,

subrayen, hagan flechas.

-Sergio Blanco, Tierra

El análisis de la implicación ha estado ausente en su pronunciación hasta ahora, pero presente en cada línea. En los momentos de conexión entre los significantes de lo que ha sido la experiencia de extensión universitaria y sus posibles problematizaciones, se han jugado elementos de lo que Granese (2018) aludiendo a Deleuze, esboza en su propuesta sobre el análisis de la implicación en el entendido de que “si usted está plegado en una institución, atravesado por ella, diremos pues, que, en cierta medida, no hay separación entre usted y ella, sino continuidad: pliegue” (p. 9). En este ejercicio por hacernos preguntas, se han envuelto pliegues que desterritorializan las prácticas. Con esto me refiero a que en términos académicos, esta experiencia, pudo haber sido tan solo una experiencia, sin preguntas posteriores, sin ecos. O con las resonancias propias de la currícula, calificaciones y aprendizajes tangibles que, como se define algo que resuena, sería un sonido intenso que se va difuminando con el tiempo.

En los acontecimientos se fueron resaltando lugares indecibles, que pueden resultar a modos de líneas de fuga, o también en los sentidos que los modos de habitar provoca. En ese aspecto, Granese (2018) deja pistas cuando invita a pensar que el análisis de la implicación se vincula con “aquellas líneas que nos atraviesan y nos envuelven, que nos pliegan y nos hacen ocupar tal o cual punto de vista ante un determinado problema, son el punto de partida de todo análisis, de toda pregunta” (p. 13).

Este apartado resulta como una diáspora de sentidos que hace alusión a lo que no ha podido decirse, pero que ha sido efecto mediatizador de las referencias teóricas, epistemológicas y afectivas de cada acontecer. Un éxodo hacia las maneras de encuentro entre lo que puede ser dicho y transmitido y lo que queda en las formas del pensamiento. Aún así, este rodeo introduce el reflejo instantáneo de lo que pasa mientras se escribe una tesis con el contexto en un marco normativo y subordinado a los tiempos institucionales.

Tiene aún mucha tarea para continuar reformulando y repensando las prácticas y encontrando nuevas —y viejas— lecturas, pero asumiendo que ha estado atravesado por una multiplicidad de acontecimientos que

son difícilmente plausibles y narrables. Por eso aquí una vindicación a la ontología del presente que es, en definitiva, lo que ha hecho posible actuar este escrito.

Siguiendo con la desentovura y reentovura de los pliegues, Donna Haraway (2004) desarrolla una idea sobre el lugar que ocupa el tiempo y el espacio. Lo denomina “Cronótropo”,

Significa tiempo tópico, un topos a través del cual se organiza la temporalidad. Un tópico es un lugar común, un sitio retórico. El tiempo, como el lugar y el espacio, nunca es literal, nunca está simplemente allí. Cronos está siempre entrelazado con topos, un punto altamente teorizado por Bajtin (1981, citado por Haraway, 2004) en su concepto del cronotopo como figura organizadora de la temporalidad. (p. 30)

Unas décadas antes, en 1962, el escritor argentino Julio Cortázar publicó su libro *De Cronopios y Famas*. Los cronopios son figuras que creó y hacen un juego de pliegues, también. Las famas, las historias que trascienden los entendidos del tangencial sentido común. Son breves historias de vidas cotidianas, afectos comunes, de relatos que nos acontecen, pero hacen su propia historia en el momento en que se abstrae o se ‘resuena’ algo del orden subjetivo. Los cronopios, tan impredecibles como el encuentro entre experiencias, se dirimen en su devenir. En cada historia actúan diferente, no se puede determinar su quehacer o su sentido de existencia. Algo de eso tiene que ver con la conexión que trae a esta última parte del trabajo surgido de múltiples afectaciones.

La extensión como un lugar, también, que actúa en forma de red, y que en su multiplicidad, se permite mapear tantos actantes como el agenciamiento lo rastree. Para estos términos de actores, Latour (2021) se suma a este final afianzando la idea de que “la cuestión es decidir si el actor está “en” un sistema o si el sistema está compuesto “de” actores que interactúan” (p. 242). Cuando pensamos los problemas en términos de composición, los espacios del cronótropo y sus agenciamientos, hacen posibles los devenires.

6. Apartado sobre entendimientos éticos

Nunca se sabrá cómo hay que contar esto, si en primera persona o en segunda, usando la tercera del plural o inventando continuamente formas que no servirán de nada. Si se pudiera decir: yo vieron subir la luna, o: nos me duele el fondo de los ojos, y sobre todo así: tú la mujer rubia eran las nubes que siguen corriendo delante de mis tus sus nuestros vuestros sus rostros.

-Julio Cortázar, Las babas del diablo

Al poner en consideración la parcialidad a la que hace referencia Donna Haraway, aparece inevitablemente el anuncio sobre el lugar ocupado. En cuestión del lenguaje, he optado casi imperceptiblemente por escribir en primera persona y tomar autoras que reflejen la perspectiva del pensamiento desde la que venimos abordando los temas de extensión, sobre todo desde el lugar de estudianta, así como la conjugación de verbos en femenino.

Este volumen de referencias toma también en consideración las filosofías y perspectivas feministas sobre los temas que han sido abordados, y en este sentido, coexisten con espíritus que han estado en las formulaciones teóricas en la historia de las ciencias sociales que, he optado por obviar o solamente hacer mención a pie de página y que sea luego, para quien desee profundizar, tributo de su propia parcialidad.

También he de reconocer que la construcción hacia este ensayo tuvo varias desviaciones que se fueron generando con la complicitad de la lectura que, cuando tuvo comienzo la idea de trabajar sobre extensión, la profundización sobre las funciones universitarias aún no habían estado en asuntos curriculares durante la formación y las actividades en relación a extensión tampoco habían sido parte durante el trayecto. Este ensayo ha sido un descubrimiento continuo de la potencia de las instituciones, y de la potencia de habitar espacios múltiples.

7. Conclusiones

La manera en que ha sido pensado este trabajo tiene que ver con dejar lugar a lo que iba siendo posible y al surgimiento de reminiscencias propias de la experiencia. El tema central ha sido la extensión universitaria y los abordajes que conlleva la integralidad de funciones. En el transcurrir del proceso hacia una consolidación de la narrativa, se sucedieron otras impensadas maneras de dialogar con lo que iba surgiendo con las lecturas y charlas sobre el para qué del desarrollo temático.

En el transcurso del trabajo se añadió el adjetivo *múltiple* en relación a las lecturas que fueron propuestas durante la elaboración narrativa. En un principio, el desafío por desterritorializar la hoja en blanco tuvo como recurso pensar la extensión a partir de aquello que se ignora. Los desarrollos en la primera parte de este trabajo tuvieron rasgos hacia una consistencia teórica, que fueron un testimonio sobre lo que produjo la lectura y los intereses que provocaba. En esa invocación a lo que puede decirse de un territorio inexplorado anteriormente, surgieron las conexiones que hicieron de red para que actuaran las asociaciones.

Este final encuentra matices en la pretensión de instalar una performatividad discursiva, producida del acontecimiento, entramada entre la experiencia con el Proyecto HISPO y la elaboración de este trabajo.

En la medida que iban desarrollándose las asociaciones, se incorporaban referencias que quedan imantadas para seguir profundizando. Ellas son Annemarie Mol, Isabelle Stengers y Vinciane Despret, quienes posibilitaron el abordaje del acontecimiento en relación con el mundo y con las maneras en que lo habitamos. A su vez, la TAR ha sido una guía y compañía para las relaciones con las prácticas que, a partir de pensar en términos de actantes, se incorporaron como alianza para el pensamiento.

La extensión universitaria posibilita actuar la integralidad de funciones como un acontecer de sentidos que pueden llegar a multiplicarse. Está en las perspectivas y en las interrogaciones disponibles a realizarse que en las prácticas se encuentra un lugar para abordar las implicancias subjetivas y las insistencias en la construcción de mundos posibles a ser habitados. La función universitaria extensionista tiene la particularidad de ser dadora, de jugar con su polisemia y permitir derivas hacia agenciamientos y atraer propuestas de desorden entre lo establecido para que pueda ser desterritorializado. Las perspectivas críticas tienen también insumos para restituir sus propios significantes y hacer de cada experiencias, aconteceres. Por tanto, la participación en un proyecto de extensión posee múltiples acepciones posibles.

En conclusión, la trayectoria formativa en la Facultad de Psicología ha estado transversalizada por aproximaciones a las tramas de la afectividad que, en el escape de los afectos a lo que un cuerpo puede ser capaz de decir, se vierte en la necesidad de transmitir el acontecimiento.

Un acontecimiento heterogéneo, en sus conexiones hace posible que los rastreos sean inacabados y actualizados en su repetición. Y que las madejas de las redes compositivas entre en interacción con la noción de posibilidad donde la misma ejercitación narrativa es un borde afectivo. Este ensayo se pliega en el borde de la experiencia múltiple, la extensión universitaria y toda la red que envuelve la posibilidad de actuarlas. Por eso la extensión es un tema relevante para este trabajo, plegada de los actores que fueron efectores de posibilidad para que aparezca como tema. Es en ese sentido que la experiencia múltiple es entendida en la propia actuación de las conexiones que se pueden rastrear. Rastros del recuerdo actualizado, rastros de los límites propios en relación con la escritura y límites corporales en tanto este cuerpo afectado es posible de multiplicar según la parcialidad de sus propias derivas.

Este trabajo ha dejado controversias sobre lo que ha podido decirse. Y con estas controversias, el final no va a ser posible sin una referencia a Latour, que en su diálogo con estudiantes sobre qué es la TAR, responde: “-una solución para terminar es “agregar un marco”, una “explicación”; la otra es poner la última palabra en el último capítulo de su maldita tesis” (Latour, 2021, p. 214). Aquí, he optado por la segunda solución, ¿con qué funciona esta tesis?

8. Referencias bibliográficas

- Arango, C., Canuto, D., Espina, R., Gavazo, N., y González, S. (2018). El diálogo de saberes como estrategia metodológica para la articulación de investigación y extensión. *Papeles de trabajo: La Revista Electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales*, 12(Extra 1).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7303394>
- Arocena, R. (2011). Curricularización de la extensión, ¿por qué, cuál, cómo?. Cuadernos de Extensión, (1), 9-19. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio.
<https://www.extension.udelar.edu.uy/blog/books/cuadernos-de-extension-no-1-integralidad-tensiones-y-perspectivas/>
- Arocena, R. (2014). *Trabajando por una segunda reforma universitaria: La Universidad para el desarrollo. Universidad de la República. Memorias del Rectorado*. Unidad de Comunicación de la Universidad de la República.
https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2021/10/memoria_del_rectorado_2006-2014.pdf
- Bibbó, L., Chavez, J., Granese, A., Molas, A. (2022-2023). *Abordajes colaborativos en colectivos implicados a situaciones complejas y de vulnerabilidad social*.
- Bralich, J. (2007). *La extensión universitaria en el Uruguay: Antecedentes y desarrollo de la Universidad de la República desde sus inicios hasta 1996*. Servicio de Extensión Universitaria y Actividades en el Medio.
<https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2023/05/la-extension-universitaria-en-el-uruguay.pdf>
- Bustelo, N. (2018). Un fantasma que recorrió América Latina: A 100 años de la reforma universitaria. *Nueva sociedad*, (275), 147-156. <http://www.nuso.org/>
- Consejo Directivo Central. (2009). Exp. 011000-003655-09 y adj.: Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio.
<https://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/e3365ff03c2a3d6103256dcc003b9031/f200247a7f556d23032576550069e060?OpenDocument>

- Cano, A. (2014). *La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/10953>
- Cano, A. (2016). Debates de ayer y hoy: algunos antecedentes de las nociones de extensión e integralidad en la Udelar. *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 3(1), 10-23.
<https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/73>
- Cano, A., Flores, M. (2023). Tendencias de la extensión universitaria en América Latina: Chile, México, Uruguay y redes regionales. *InterCambios: Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior*, 10(1), 1-16. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/431>
- Carlevaro, P. (2008). Universidad y sociedad: proyección y vínculos. *Reencuentro*, (52), 19-37.
<https://www.redalyc.org/pdf/340/34005203.pdf>
- Castro Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad: Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre.
- Colacci, R. y Filippi, J. (2020). La extensión crítica será feminista o no será. *E+E: Estudios De Extensión En Humanidades*, 7(9). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/30936>
- Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. (2023, 24 de noviembre). *Informe sobre el proceso de evaluación y resultados de la convocatoria: Proyectos estudiantiles de extensión universitaria. 2023-2024*.
<https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2024/01/Informe-cierre-de-linea-Proyectos-Estudiantiles-2023-2024.pdf>
- Cortázar, J. (2020). *Historias de cronopios y de famas*. Contemporánea.
- Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro: Modos de hacer y de pensar los territorios*. Cactus.
- Erreguerena, F., Nieto, G., y Tommasino, H. (2020). *Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña*. Cuadernos De Extensión

Universitaria de la Universidad Nacional de La Pampa, (4), 177–204.

<https://doi.org/10.19137/cuadex-2020-04-08>

Freire, P. (1984). *Extensión o comunicación*. Siglo XXI.

Granese, A. (2018). *Análisis de la implicación*.

<https://filadd.com/doc/analisis-de-la-implicacion-andres-granese-pdf>

Haraway, D. (1995). *Ciencias, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Cátedra.

Haraway, D. (2004). *Testigo_Modesto@ Segundo_Milenio. HombreHembra© Conoce Oncorotón®: Feminismo y tecnociencia*. Universidad Oberta de Cataluña.

Latour, B. (2021). *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantiales.

Law, J., y Mol, A. (2009). El actor-actuado: la oveja de la Cumbria en 2001. *Política y Sociedad*, 45(3), 75-92. <http://revistas.ucm.es/cps/11308001/articulos/POSO0808330075A.PDF>

Law, J., Mol, A. (2004). Embodied action, enacted bodies: The example of hypoglycaemia. *Body and Society*, 10(2-3), 43-62.

Mol, A. (2002). *The Body Multiple: ontology in medical practice*. Duke University Press.

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4621896/mod_resource/content/2/MOL%2C%20Annemarie.%20The%20body%20multiple.pdf

Mol, A. (2010). *Actor-Network Theory: sensitive terms and enduring tensions*. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft*, (50), 253-269.

<https://hdl.handle.net/11245/1.330874>

Pecheux, M. (1978). *Hacia el análisis automático del discurso*. Gredos.

https://monoskop.org/images/6/61/Pecheux_Michel_Hacia_el_analisis_automatico_del_discurso.pdf

- Picos, G. (2014). *Extensión rural: genealogía y construcción de referencias filosóficas hacia nuevas prácticas en el Uruguay*. Extensión Libros.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/1827/1/0069pic.pdf>
- Programa Integral Metropolitano. (s/f). *Institucional*: <https://pim.udelar.edu.uy/portal/institucional/>
- Sanguinetti, S (2014). *Extensión universitaria: posición ideológica y decisión política, al servicio de la comunidad*. Brujas.
- Stengers, I. (2005). Notas introductorias a una ecología de las prácticas, *II*(1), 183-196.
DOI:[10.5130/csr.v11i1.3459](https://doi.org/10.5130/csr.v11i1.3459)
- Sutz, J. (2011). La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas. Cuadernos de Extensión, (1), 43-60. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio.
https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2022/09/cuadernos_extension_1.pdf
- Tünnermann, C. (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/12161/1/Bernheim-Noventa.pdf>
- Tomassino, H., y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: Tendencias y controversias. *Universidades*, (67), 7-24.
<https://www.redalyc.org/pdf/373/37344015003.pdf>
- Tommasino Comesaña, N., y Correa García, N. (2023). Claves comunes entre la extensión crítica y la epistemología feminista. *Cuadernos de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de La Pampa*, 7(1), 87-106. <https://doi.org/10.19137/cuadex-2023-07-05>
- Universidad de la República, s/f. *Historia de la Udelar*.
<https://udelar.edu.uy/portal/institucional/historia-de-la-udelar/>
- Uruguay. (1958). *Ley n° 12.549: Ley Orgánica de la Universidad de la República*.
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/12549-1958>