

Revista de
Extensión
Universitaria **+E**

Revista de Extensión Universitaria +E

ISSN: 2250-4591

ISSN: 2346-9986

revistaextension@unl.edu.ar

Universidad Nacional del Litoral

Argentina

Olivetti, Miguel; López, Ana Clara; Cánepa, Gustavo
Herramientas de gestión para el abordaje territorial y la formación
integral en el Programa APEX de la Universidad de la República
Revista de Extensión Universitaria +E, vol. 14, núm. 20, e0005, 2024, Enero-Junio
Universidad Nacional del Litoral
Santa Fe, Argentina

DOI: <https://doi.org/10.14409/extension.2024.20.Ene-Jun.e0005>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=564178119008>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante

Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Herramientas de gestión para el abordaje territorial y la formación integral en el Programa APEX de la Universidad de la República

Abordajes metodológicos en extensión /
Desafíos de gestión



Miguel Olivetti

Universidad de la República, Uruguay.
miolivetti@gmail.com
[https://export.cvuuy.uy/
cv/?7beda45917aa4e801a4e60901dff2b86](https://export.cvuuy.uy/cv/?7beda45917aa4e801a4e60901dff2b86)

Gustavo Cánepa

Universidad de la República, Uruguay
gcanepa@fcien.edu.uy.
 <https://orcid.org/0000-0002-9926-5302>

Ana Clara López

Universidad de la República, Uruguay
ana.lopez@apex.edu.uy /
[https://export.cvuuy.uy/
pdf/?3f1789a18e9b4e60aa819894a909abf9](https://export.cvuuy.uy/pdf/?3f1789a18e9b4e60aa819894a909abf9)

RECEPCIÓN: 30/04/24

ACEPTACIÓN FINAL: 13/06/24

Management tools for the territorial approach and comprehensive training in the APEX Program of the Universidad de la República

Ferramentas de gestão para a abordagem territorial e formação integral no Programa APEX da Universidade de la República

Resumen

El artículo realiza un recorrido por los conceptos que orientan sostienen el desarrollo de la integralidad en el Programa APEX (Programa integral y territorial de la Universidad de la República, Uruguay) y que organizan su funcionamiento. Para ello se analizan los diferentes itinerarios de participación universitaria en los territorios a los que APEX adscribe así como de las configuraciones propuestas para la formación integral de los estudiantes universitarios. Por último se desarrollan los fundamentos que sostienen las denominadas Plataformas Integrales de Formación y Abordaje Territorial, en tanto estructuras de funcionamiento de un Programa Integral y algunas de las herramientas para la gestión de las mismas, como son el Sistema de Información Geográfica y la Matriz de Inserción Estudiantil.

Palabras clave: Formación universitaria integral, Abordaje Territorial, Gestión, Programa APEX.

Abstract

The article takes a tour of the concepts that support the development of comprehensiveness in the APEX Program (Comprehensive and Territorial Program of the University of the Republic, Uruguay) and that give structure to its operation. In this way, an analytical description of different university participation itineraries in the territories to which APEX belongs is presented, as well as the proposed configurations for the comprehensive training of university students. Finally, the foundations that support the so-called: Comprehensive Training and Territorial Approach Platforms are developed, as operating structures of a Comprehensive Program and some of the tools for their management, such as the Geographic Information System and the Matrix of Student Insertion.

Keywords: Comprehensive university education; Territorial Approach; Management; APEX Program.

Resumo

O artigo realiza um percurso pelos conceitos que sustentam o desenvolvimento da integralidade no Programa APEX (Programa Integral e Territorial da Universidade da República, Uruguai) e que estruturam o seu funcionamento. Desta forma se analisam os diferentes itinerários de participação universitária nos territórios a que pertence a APEX, assim como as configurações propostas para a formação integral dos estudantes universitários. Por fim, desenvolvem-se os alicerces que sustentam as chamadas: Plataformas de Formação Integral e Abordagem Territorial, como estruturas operativas de um Programa Integral e algumas das ferramentas para a sua gestão, como são o Sistema de Informação Geográfica e a Matriz de Inserção Estudiantil.

Palavras-chave: Educação universitária abrangente, abordagem territorial, gerenciamento, Programa APEX.

Para citación de este artículo: Olivetti, M. López, A.C. y Cánepa, G. (2024). Herramientas de gestión para el abordaje territorial y la formación integral en el Programa APEX de la Universidad de la República. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 14(20), e0005. doi: 10.14409/extension.2024.20. Ene-Jun.e0005

Introducción

El Programa APEX (Aprendizajes en la Extensión), surgido en 1993, es un programa integral de la Universidad de la República (Udelar) con inserción territorial en el oeste de Montevideo.¹

El Programa procura la concurrencia integrada y coordinada de los servicios universitarios en el espacio comunitario, asociando las funciones universitarias y la asistencia con el trabajo conjunto con vecinos, instituciones y organizaciones (estatales, de la sociedad civil y actores sociales organizados) con las cuales comparte objetivos.

En sus inicios, el Programa tuvo como fin acercar la universidad al territorio para transformar los procesos de atención de la salud existentes en el barrio Cerro de Montevideo y así procurar una mejora en la calidad de vida de la población. Con el tiempo este fin se fue ampliando y actualmente, además de ser un programa universitario inserto en el entramado social, busca articular las problemáticas territoriales con la universidad en clave de diálogo de saberes.

Esta articulación implica diferentes niveles de vinculación, según sea con: a) los servicios universitarios b) el territorio en donde se inserta el Programa y c) el propio nivel organizativo del APEX. Este último es el que orienta la creación de dispositivos de vinculación ya que es donde se sitúa la estructura docente que es la que guía las estrategias para el desarrollo de formación integral.

La complejidad que implica la articulación de niveles hace que el docente de APEX necesariamente adquiera una doble adscripción en la estructura organizativa: por un lado, está inserto en Unidades Académicas Temáticas (UAT), unidades estables que respetan la historia y metodología de abordaje del Programa y por otro lado, en Plataformas Integrales de Formación y Abordaje Territorial (PIFAT), las cuales son de corte temáticas, emergen de las necesidades territoriales, mutan en relación a los procesos que se dan en el territorio y por sobre todo, son transversales a las UAT.²

En este contexto, el artículo presenta las estrategias desarrolladas institucionalmente para la configuración de itinerarios de formación integral universitaria y de abordaje territorial, que organiza a la estructura docente de APEX, particularmente con el desarrollo de las PIFAT. Finalmente se desarrollarán las herramientas para la gestión de estos itinerarios que permitan visualizar y problematizar la propia configuración de las plataformas.

El concepto de Integralidad y sus modelos

La noción de integralidad tiene una larga tradición en la Universidad; implica un tipo específico de vinculación entre los aprendizajes y la enseñanza, investigación y extensión; incorpora además una concepción interdisciplinaria y multiprofesional, adquiere una relación dialógica y crítica entre sujetos vinculados, generando una relación dialéctica de saberes académicos y populares (Tommasino *et al.*, 2010). Estos autores entienden que:

los componentes del concepto de prácticas universitarias integrales (y de los programas integrales con las que se busca dinamizarlas) pueden condensarse en los siguientes: a) la

1) Si bien se ubica en el Cerro de Montevideo, la ordenanza que lo regula establece que la zona de acción se enmarca dentro de los límites del Municipio A, que es zona que concentra la mayor densidad poblacional de la ciudad, según el Censo de 2011.

2) Para profundizar en la concepción de las UAT y en un primer momento, las PIF, ver Olivetti Espina, 2022.

integración de los procesos de enseñanza y creación de conocimiento a experiencias de extensión. b) la perspectiva interdisciplinaria tanto en el nivel epistemológico vinculado a la enseñanza (tratamiento de los contenidos) y a la creación de conocimiento (construcción del objeto de investigación), como en el nivel de la intervención (construcción y abordaje de los problemas, conformación de los equipos) c) la intencionalidad transformadora de las intervenciones, concibiendo a los actores sociales como sujetos protagonistas de dichas transformaciones y no como objeto de intervenciones universitarias (participación comunitaria, diálogo de saberes y ética de la autonomía) d) la concepción integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en el tratamiento de los contenidos como en las metodologías (ecología de saberes, enseñanza activa, aprendizaje por problemas) e) enfoque territorial e intersectorialidad en el abordaje de las intervenciones.” (Tommasino *et al.* 2010, pp 25-26)

El concepto integralidad en el ámbito educativo ha adquirido diferentes dimensiones (o sentidos) que han definido el rol que ésta ocupa en las transformaciones educativas. En este marco, el concepto más tradicional hace referencia a la necesidad de recuperar dimensiones perdidas o desvalorizadas (como lo afectivo, artístico o ético) para incluirlas en los procesos intelectuales y cognitivos. Si bien esta concepción es considerada a la hora de definir el abordaje integral universitario, cuando hablamos de formación integral en dicho ámbito, se hace referencia a la búsqueda de integrar (en el sentido de articular) funciones universitarias, disciplinas y saberes (Kaplún, 2014).

Esta perspectiva implica repensar las formas instituidas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, cuestionar las lógicas dominantes universitarias. Pensar y generar experiencias educativas desde la integralidad puede ser considerada como un *movimiento instituyente*³ ya que genera cambios culturales profundos en los modos de hacer investigación, enseñanza y extensión. En vez de considerar cada función por sí sola o una sobre otra, se propone abordarlas, de forma articulada, logrando generar producción de conocimientos a partir de la interacción con la sociedad y en esa interacción, establecer espacios de aprendizaje. De esta forma, se van estableciendo agendas de producción de conocimiento gracias a la interacción con la sociedad y así creando espacios de aprendizaje en diálogo con saberes construidos por fuera del campo científico (Kaplún, 2014).

El movimiento instituyente se podrá concretar si la concepción de extensión que se incorpora al acto educativo se relaciona con la extensión crítica. Esta concepción, heredera de las propuestas de la Educación Popular y la Investigación Acción Participativa (IAP), se concibe como un proceso de educación-comunicación, en el que universitarios y actores sociales saben, aprenden y enseñan (Tommasino *et al.* 2006, Tommasino y Cano, 2016). Esta articulación conduce a la construcción del diálogo de saberes, que vincula críticamente el saber popular y académico. Además y este es un tema sustancial, se relaciona con marcos teóricos derivados del pensamiento crítico, de la teoría decolonial y los feminismos. Persigue dos grandes objetivos, la formación integral y sentipensante de estudiantes y contribuir a los procesos emancipatorios a nivel de los movimientos populares (Erreguerena *et al.*, 2020).

3) Se toma la expresión de movimiento instituyente tal cual lo plantea Kaplún 2014.

Las estrategias establecidas para llevar a cabo procesos de formación integral han establecido diferentes matices en el abordaje, los cuales Humberto Tommasino (2022) los ha categorizado en “tres modelos de integralidad” que permiten visualizar el devenir de la discusión del rol de la integralidad en la formación de estudiantes y docentes. Tales categorías se pasarán a desarrollar a continuación.

Modelos de integralidad

Tomando como marco la caracterización aportada por Humberto Tommasino (2022) en el artículo: “Modelos de extensión e integralidad en las universidades públicas”, podemos identificar tres modelos de integralidad: a) integralidad secuencial no articulada; b) integralidad articulada, obligatoria y curricular y c) la integralidad articulada a las disciplinas.

El modelo de la integralidad secuencial no articulada, implica que las funciones sustantivas no están vinculadas en un mismo proceso. En este caso, se trata de propuestas de que, a pesar de que pueda ser interdisciplinarias (e implicar a varias facultades o profesiones) y ser producto del trabajo colaborativo con los actores sociales, e incluso vincular a la investigación, no entrama con el currículo. En este sentido, este modelo no logra afectar los contenidos y las formas de enseñanza ya que está por fuera del acto educativo normal y cotidiano.

Son proyectos que a veces pueden curricularizarse, pero muchas veces no tiene los efectos deseados, ya que cuando hablamos de curricularización hablamos de la incorporación de la extensión y la investigación en la formación estudiantil y del trabajo docente y no en espacios marginales que muchas veces no superan las formas de aprender y de enseñar más tradicionales.

El segundo modelo es el de la integralidad articulada, obligatoria y curricular. Este modelo, presente en las universidades argentinas, implica que todos los estudiantes, al momento de la graduación, han pasado de forma obligatoria por experiencias en territorio con organizaciones, al menos en uno o dos espacios o trayectos curriculares dentro del plan de estudios (Tommasino, 2022).

El tercer modelo, presente en la Udelar, es la integralidad articulada a las disciplinas mediante dispositivos de formación a espacios e itinerarios de formación integral. Eso hace que el acto educativo esté guiado por la extensión y la investigación. La extensión y la investigación aparecen dentro del acto educativo obligatorio, dentro de las disciplinas. Es necesario remarcar que existen Espacios de Formación Integral (EFI) que no están anclados a las disciplinas y tendrían un abordaje semejante a los proyectos de extensión. Es decir, serían propuestas de algunos docentes con la participación de distinto tipo y cantidad de estudiantes, que tienen instancias teórico prácticas ancladas en determinados territorios y vinculados a diferentes problemáticas.

La incorporación de la extensión y la investigación es parte de la tarea docente. En estos casos no hay docentes especialistas en extensión, sino que todos pueden incorporar en sus disciplinas esta práctica que transcurre a lo largo de la formación de los estudiantes. En los servicios universitarios⁴ donde estas prácticas se implementan se permite que los

4) Se denomina servicios universitarios a las facultades, escuelas o institutos que constituyen a la Universidad de la República

estudiantes cuenten, al momento de egresar, con por lo menos una práctica de extensión como forma de aprender (Tommasino & Stevenazzi, 2016).

Este tercer modelo es el que se acerca al desarrollado en el Programa APEX de Udelar, el cual implica que los estudiantes que transitan por él vivencien la formación, articulando las funciones universitarias, el territorio y los saberes. En otras palabras, en estos trayectos formativos (tanto de docentes como de estudiantes), el abordaje de problemas emerge de los territorios y se trabaja de manera interdisciplinaria e integral.

Con relación a la importancia de una educación integral de los estudiantes, esta se percibe como condición necesaria para formación “sentipensante” (Fals Borda, 1999) o “anfibia” (Svampa, 2009) que articula dimensiones intelectuales/racionales a dimensiones sensibles e inclusive corporales. La integralidad rebasa la formación académico-científica y se traslada también al plano axiológico en donde valores como solidaridad y compromiso van a tejer, desde el pensamiento crítico, la posibilidad de poner en marcha procesos de transformación social de corte emancipatorio. Fals Borda, entiende que la relación en los procesos de Investigación Acción Participativa debe romper con la epistemología convencional sujeto/objeto y activar un vínculo dialógico y crítico. Este mismo vínculo es el que entendemos debe consolidarse entre estudiantes, docentes y actores sociales. Al respecto de los procesos de investigación acción Fals Borda nos dice:

“Nos parecía contraproducente para nuestro trabajo considerar al investigador y al investigado, o al “experto” y los “clientes”, como dos polos antagónicos, discordantes o discretos. En cambio, queríamos verlos a ambos como seres “sentipensantes”, cuyos diversos puntos de vista sobre la vida en común debían tomarse en cuenta conjuntamente” (1999, p. 80).

Svampa propone que “El investigador-intelectual anfibio” (situación que se puede transpolar a los estudiantes universitarios), pueda

“integrar ambos modelos que hoy se viven como opuestos, la del académico y la del militante, sin desnaturalizar uno ni otro. Podemos establecer como hipótesis la posibilidad de conjugar ambos modelos en un solo paradigma, el del intelectual-investigador como anfibio.” (2009, p.3). El investigador- intelectual anfibio “consiste en desarrollar esa capacidad de habitar y recorrer varios mundos, generando así vínculos múltiples, solidaridades y cruces entre realidades diferentes” (Svampa, 2009, p.5).

No se busca negar el habitus académico o encerrarse en él, de lo que se trata es de hacer uso de él, amplificándolo, politizándolo en el sentido genuino del término:

“Asimismo, lejos de abandonar el espacio militante, de lo que se trata es de buscar un lugar dentro de él, en tanto investigador-intelectual comprometido y a la vez crítico, no complaciente; esto es, capaz de producir conocimientos que vayan más allá de la representación de los actores” (Svampa, 2007, p. 6)

Por último, “el desafío consiste en contribuir a la construcción de nuevas alternativas políticas, en el vaivén que se establece entre el pensamiento y la acción, entre la teoría y la praxis transformadora (Svampa, 2009, p 3).

Aquí entran las prácticas integrales, la integralidad de las funciones sustantivas de la universidad: la extensión crítica, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la producción de conocimientos articuladas de manera dialéctica (Tommasino y Barrera, 2022).

La integralidad en la Universidad de la República de Uruguay

La integralidad en la Universidad de la República tuvo un importante desarrollo durante la “Segunda Reforma Universitaria” a partir del impulso de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), cuyos miembros realizaron diferentes acciones para fomentar la enseñanza integral:

“la Extensión Universitaria ha generado una variada gama de programas y proyectos nuevos y ha profundizado otros de gestación anterior. Estos programas se han orientado a promover el desarrollo de la función en forma articulada con la investigación y la enseñanza. En efecto, la integralidad ha sido una condición buscada explícitamente en todas estas actividades” (Udelar, 2010, p. 36).

Durante este período se creó el Programa Integral Metropolitano (PIM) y se fortaleció el Programa APEX, los cuales permitieron (y permiten) afirmar el aprendizaje articulado entre funciones, disciplinas y saberes, basado en problemas emergentes de la realidad concreta: con la participación de todos los actores, articulando los diferentes recursos, en la búsqueda de alternativas conjuntas que logren una mejor calidad de vida de la comunidad involucrada. (...) conjugando saberes, disciplinas y funciones universitarias, que den continuidad y apoyo a las experiencias universitarias en desarrollo así como la posibilidad de generar nuevas propuestas. Se espera también contribuir al establecimiento de vínculos sólidos entre la Universidad y la comunidad tendiendo a la apropiación responsable del espacio universitario por parte de la comunidad por medio de sus organizaciones comunales, barriales o sindicales (Udelar, 2005, p. 141).

Se promovió la formación integral de los docentes para dinamizar los procesos integrales y así lograr una verdadera articulación de funciones, con un efectivo abordaje interdisciplinario de las prácticas, con un relacionamiento verdaderamente participativo entre todos los actores del proceso, universitarios y actores sociales y con una mayor aceptación de la propuesta (Udelar, 2010).

A su vez, el nuevo Estatuto de Personal Docente (EPD) de Udelar, aprobado en 2020, establece el desarrollo integral de las funciones universitarias para aquellos docentes con alta dedicación horaria:

“Docentes de dedicación alta: Tienen una carga horaria semanal de 30, 35, 40 o 48 horas. Quienes integran esta categoría deben cumplir integralmente las funciones docentes, desarrollando todas ellas a lo largo del periodo de desempeño, con énfasis relevante en la función de enseñanza y en otra de las funciones establecidas en el artículo 1^{o5}, según lo determine cada servicio” (EPD, 2020, p.6).

5) Son funciones sustantivas del personal docente: a) la enseñanza, b) la investigación y otras formas de actividad creadora y c) la extensión y actividades en el medio.

Estas acciones son parte de los diversos contextos que le han permitido al Programa APEX repensar el desarrollo de la integralidad y lograr establecer mecanismos para la formación integral de los docentes y estudiantes universitarios. A continuación se pasará a detallar la concepción de integralidad en el Programa APEX.

La concepción de integralidad en el Programa APEX de la Universidad de la República

En el Programa APEX, el concepto de prácticas integrales, manejado en su ordenanza de funcionamiento, así como la definición de Programa Integral, están fundados en la noción de integralidad que contiene: la articulación de las funciones universitarias (enseñanza, investigación y extensión), la interdisciplina y el diálogo de saberes como componentes principales de la estrategia de formación universitaria y de concepción de universidad en su vínculo con el resto de la sociedad.

En función de la noción de integralidad se establecen entonces las tres funciones macro que el APEX debe cumplir según su ordenanza, en síntesis: a) articulación interinstitucional, b) desarrollo de dispositivos de prácticas integrales; c) consolidación de vínculos con los servicios y otros espacios universitarios para la consolidación de las prácticas integrales en el espacio comunitario.

De esta forma, el APEX viene desarrollando una estrategia político- teórico- metodológica que permite abordar las diferentes dimensiones que son parte de la concepción de extensión en el marco de la integralidad: la dimensión territorial, la dimensión de formación estudiantil, docente y de actores sociales.

Para ello, se realizan lo que se podría definir como itinerarios articulados, por un lado con las acciones en territorio y por otro lado con los aspectos involucrados en la formación integral universitaria. Para conseguir esa articulación se propone la conformación de: Plataformas Integrales de Formación y Abordaje Territorial (PIFAT), que buscan atender la inserción territorial y la formación académica de forma integral y articulada en múltiples itinerarios.

Se destaca un componente sustancial para el desarrollo y la articulación de acciones en el marco de las PIFAT, que son los Espacios de Práctica Integral (EPI), que tienen semejanza con los Espacios de Formación Integral (EFI) consolidados en la Universidad de la República⁶ pero que tienen sus particularidades en tanto son concebidos con el potencial de articular itinerarios en un Programa Integral como el APEX, lo que le otorga en su conformación la posibilidad de lo interdisciplinario y el abordaje territorial.

Algunos insumos metodológicos que permiten organizar y dar visibilidad a los componentes de los itinerarios, tanto desde la mirada del territorio como de la formación son: el sistema de información geográfica y las matrices de representación de inserción estudiantil.

Los vínculos que APEX ha establecido históricamente con instituciones públicas de anclaje territorial, organizaciones sociales y vecinos no organizados son la base de organización de

⁶ Los EFI son dispositivos flexibles que se conforman a partir de múltiples experiencias educativas en diálogo con la sociedad, prácticas, cursos, talleres, pasantías, proyectos de extensión y/o investigación, asumiendo diferentes formas de reconocimiento curricular según las características de cada servicio universitario (Tommasino y Rodríguez, 2010, p. 19).

las estrategias para generar los espacios educacionales formales comunitarios que tanto estudiantes, vecinos, técnicos, investigadores, extensionistas han sabido construir y consolidar. Comenzamos una etapa con la necesidad de reorganización de estos espacios de articulación territorial, teniendo en cuenta las temáticas que por un lado surgen de los emergentes comunitarios, nuevas realidades en cuanto a problemáticas vinculadas con las coyunturas de política pública, situaciones de crisis económica, social, laboral, sanitaria, etcétera. La nueva realidad universitaria demanda a los Programas Integrales y en particular al APEX una organización que dé respuesta a las necesidades del territorio de anclaje y que piense sus dimensiones institucionales poniendo el acento en los habitantes y sus problemáticas.

Herramientas de gestión para el desarrollo de la integralidad en APEX

Desde la Dirección del Programa APEX se impulsaron herramientas de gestión para aportar a la construcción de las PIFAT, con el fin de visualizar, analizar y sistematizar el despliegue de los diferentes itinerarios integrales. Para ello, se construyó un Sistema de Información Geográfica (SIG) y una Matriz de Tipologías de espacios de inserción territorial y modalidades de prácticas de formación estudiantil. A continuación, se desarrollarán las principales líneas que fundamentan dichas herramientas.

Construcción de un SIG para el análisis de la inserción territorial del Programa APEX

Este proyecto tiene como fin implementar un sistema de información geográfica (SIG) como herramienta de apoyo al desarrollo y gestión de las actividades académicas realizadas en el marco del Programa.

En las últimas décadas, la implementación y uso de los SIG se ha expandido más allá de sus ámbitos iniciales, como el marco del ordenamiento y la planificación territorial, los estudios agronómicos, ambientales, geológicos, etc., pasando a las Ciencias Humanas y Sociales, y las Ciencias de la Salud. Este hecho no solo ha permitido el desarrollo de estas aplicaciones específicas, sino y más destacable aún, el potenciamiento de los SIG como herramientas que posibilitan enfoques multidimensionales y favorecen los trabajos interdisciplinarios (Buzay y Baxendale, 2006; Bosque *et al.*, 2012).

Un SIG puede definirse como un conjunto de herramientas para almacenar, generar, transformar y analizar información de carácter espacial (Bosque Sendra, 1992), valiéndose fundamentalmente de cinco componentes básicos: un *hardware*, un *software*, una *base de datos*, *personas* con distintos roles (operadores, usuarios), y una *organización* definida. Los resultados pueden visualizarse directamente en pantalla o confeccionando una cartografía.

El SIG tiene la capacidad de modelizar características del territorio, integrando potencialmente una amplia gama de fuentes de información heterogéneas y diversas, posibilitando el análisis espacial de elementos georreferenciados y sus respectivos atributos (Bosque *et al.*, 2012). De esta manera, el SIG como instrumento para el análisis espacial, puede considerarse como una potente herramienta para el trabajo en contextos complejos como el que propone el Programa APEX, tanto por las implicancias de la propuesta académica de las prácticas integrales, como por las características del territorio del cual forma parte.

En este sentido, para dar desarrollo al proyecto, se acordó un trabajo en permanente diálogo entre la dirección del Programa, los docentes, funcionarios y el responsable del

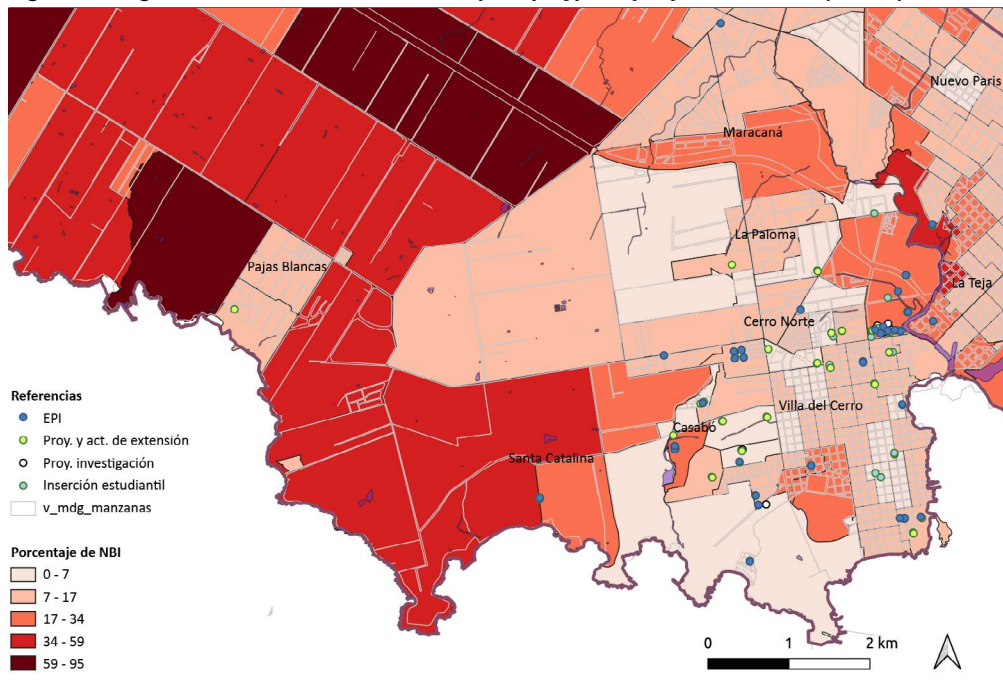
proyecto. Se propuso ir construyendo un producto de acuerdo a las características y posibilidades de la herramienta, así como contemplar los requerimientos de los distintos equipos docentes del Programa APEX.

De esta manera, se planteó como objetivo el aportar elementos para el análisis y gestión territorial de las actividades académicas del Programa APEX en el contexto del Municipio A de Montevideo.

En un período de siete meses se relevó y sistematizó información a partir de entrevistas individuales y grupales con los distintos equipos docentes y se fue generando una base de información espacial utilizando el programa de software libre QGIS⁷.

Como producto del diálogo con los integrantes del Programa, se fueron acordando la información a relevar y la forma de agregarla al software (georreferenciarla). Se establecieron distintas categorías, de forma tal de poder visualizar lugares donde se realizan actividades en el marco de las distintas Plataformas Integrales de Formación (PIF), los ámbitos de trabajo de los equipos docentes territoriales, las distintas modalidades de inserción estudiantil, los distintos proyectos que se realizan, y los espacios de articulación interinstitucional y con los diferentes colectivos vecinales. En la Figura 1 se puede visualizar a modo de ejemplo, un mapa (producto del SIG), mostrando un detalle de diversos tipos de inserción territorial del Programa APEX junto al indicador necesidades básicas insatisfechas (NBI), en algunos barrios del Municipio A de Montevideo.

Figura 1. Programa APEX. Inserción territorial por tipo y porcentaje de NBI 2011 (detalle)



Fuente: IM y APEX. Elaboración: Gustavo Cánepa.

7) QGIS versión 3.22.4 Białowieża.

En forma paralela, se fue incluyendo otra información georreferenciada generada por otras instituciones con el Instituto Nacional de Estadística (INE) y la Intendencia de Montevideo (IM). De esta manera, se abre la posibilidad de profundizar en el análisis y en la comprensión de las dinámicas territoriales. Por ejemplo, al incluir información socio-demográfica generada en los censos nacionales de 2023 y anteriores, a nivel de personas, hogares y viviendas; información ambiental (red hídrica, curvas de nivel, tipos de suelo, calidad de aire y otros indicadores ambientales); o las referentes al ordenamiento territorial (usos de suelo, normativa, reglamentaciones, etc.).

A partir de lo expuesto, podemos sintetizar que el SIG como herramienta de apoyo a la integralidad, favorece la gestión, permitiendo la visualización y planificación de los distintos espacios y formas que asumen las prácticas integrales. Se pueden visualizar y relacionar, los distintos espacios de trabajo de los equipos docentes, según la temática que se abordan, los barrios y los colectivos vecinales con los que se articula. Además, permite ver las diferentes modalidades de inserción estudiantil, el número de estudiantes y las distintas disciplinas involucradas. Es posible combinar la información de acuerdo a los distintos proyectos, la articulación con docentes de otros servicios universitarios y en la medida que la información puede ser actualizada periódicamente, también es posible visualizar y agregar un análisis temporal.

El SIG, como se mencionó, también aporta elementos explicativos de las dinámicas territoriales, permitiendo visualizar información en distintos aspectos. Como los que concierne a las características de la población, de los espacios públicos, o aspectos ambientales y normativos. Adicionar este tipo de aspectos potencia la comprensión de fenómenos y procesos que muchas veces son visibles a escalas espaciales y temporales diferentes al de la práctica aislada.

Pero el SIG es solo una herramienta, con sus ventajas y limitantes. Descubrir las ventajas y limitantes para potenciar una experiencia de prácticas integrales como la desarrollada por el Programa APEX, debe ser considerado una parte de la propia construcción de la integralidad. En este sentido, no puede ser una construcción aislada de los equipos docentes sino que estos deben integrarlo activamente en su quehacer. Este aspecto puede considerarse el principal desafío.

Matriz de inserción estudiantil

En función de la necesidad institucional de conocer las diferentes modalidades de trabajo en vinculación con el territorio de adscripción, el Oeste de Montevideo, y en relación con las diferentes modalidades de inserción estudiantil universitaria en dichos territorios, se propuso la realización de una matriz de itinerarios de abordaje territorial y formación integral.

En este sentido, los itinerarios que constituyen a las Plataformas Integrales de Formación y Abordaje Territorial, se conjugan a partir de: a) las demandas, problemas y necesidades de articulación de abordajes emergentes del territorio, b) el tipo de organización de los espacios territoriales con los que la Universidad se vincula, c) la necesidad de construir recorridos de formación integral, contemplando las diferentes categorías pedagógicas de formación de estudiantes universitarios. De esta forma, dichos itinerarios permiten realizar una tipología de espacios territoriales con los que APEX se vincula, para poder caracterizar el tipo de PIFAT en función de la tipología de inserción estudiantil.

El resultado de dicho procedimiento es una matriz de doble entrada, en donde una de sus dimensiones son las categorías que componen el abordaje integral y por otro lado, el abordaje de la formación integral universitaria. Es decir, las dos grandes dimensiones que conforman las PIFAT.

En cuanto a las categorías que componen la dimensión del abordaje territorial, encontramos al menos cinco tipos de espacios de vinculación del Programa APEX:

1. Instituciones estatales
1. Organizaciones sociales
2. Espacios comunitarios barriales
3. Redes y espacios
4. Abordajes familiares
5. Dispositivos propuestos por el Programa APEX en su sede

Estas categorías están en concordancia con lo propuesto en un trabajo reciente de Ibarzabal y Tommasino (2024) y que aporta a la comprensión de la necesidad de analizar las tipologías de abordaje integral.

En dicho trabajo se propone una tipología de inserción estudiantil/docente que reconoce tres tipos o formas de intervención en función del contexto de inserción. Proponen la existencia de una inserción a nivel de instituciones públicas, a nivel de espacios vecinales/comunitarios o barriales y una inserción vinculada a organizaciones y movimientos de corte emancipatoria. Se entiende que los contextos territoriales condicionan los procesos de diálogo de saberes y en consecuencia generan particularidades metodológicas que hay que considerar a la hora de desarrollar estos despliegues teórico prácticos (Tommasino, 2022; Ibarzabal & Tommasino, 2024).

Los autores profundizan en estos tipos de inserción, planteando que “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.” (Ibarzabal & Tommasino, 2024, p.7) Plantean que en estos casos se conforman intervenciones “institucionalistas” donde el concepto de territorio queda relacionado al espacio geográfico en los que se soslayan algunos conflictos. En ocasiones estos tipos de abordaje pueden desencadenar intervenciones iluministas o *bancarias*:

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 (Ibarzabal & Tommasino, 2024, p.8).

Los autores presentan otro tipo o modelo al que designan como “vecinal-comunitarista”, se encuentra contacto con la política pública y/o con instituciones, pero son fundamentalmente “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” (Ibarzabal & Tommasino, 2024, p.9). Si bien se puede tener en cierta actitud maniquea en el análisis, se puede generalizar que “estas propuestas corren riesgo de generar procesos “basistas o espontaneístas” en donde no queda lugar para la problematización que conduce a procesos de concientización [Freire, 1967]” (Ibarzabal & Tommasino, 2024, p.9). En estos casos, cuando los colectivos barriales tienen bajos niveles de discusión política y los vínculos comunitarios no son muy densos:

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) (Ibarzabal & Tommasino, 2024, p.9).

En tercer lugar, los autores identifican otro tipo de anclaje que se vincula con intervenciones relacionadas a “movimientos sociales populares, de corte emancipatorio.” Designan a este modelo como “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.” (Ibarzabal & Tommasino, 2024, p.10) Los autores advierten que los equipos universitarios pueden caer en posiciones “basistas espontaneístas” ya que si estos no generan procesos de mutua interpelación crítica, pueden poner en tensión las distintas epistemes que se vinculan.

Considerando estas perspectivas, es necesario que los programas territoriales integrales, como APEX, cuenten con instrumentos de observación territorial que permitan visualizar la existencia y predominio de estos formatos vinculares para avanzar en la inserción estudiantil/docente en una dinámica de diálogo de saberes que nos acerque a las bases conceptuales y fácticas de la extensión crítica que además debe constituirse en la guía política de integralidad.

La segunda entrada de la Matriz refiere a las categorías que conforman el abordaje de la formación integral universitaria. Para ello el APEX cuenta con diferentes dispositivos, algunos propios del programa, para el despliegue de la formación integral en territorio, los mismos son:

1. Inserción directa de los Servicios de la Udelar: Los docentes de los diferentes servicios de la Udelar destinan parte de sus horas en desarrollar diferentes actividades en territorio, permitiendo tanto el acercamiento a como la vinculación directa de estudiantes en el ámbito comunitario.
2. EPIs: Se trata de espacios formativos que conforman la malla curricular del Programa. Se desarrolla la formación integral y la movilidad transversal de los estudiantes,

siempre establecidas en clave de integralidad. Estas unidades curriculares electivas prevén la incorporación de aspectos teóricos y prácticos, con énfasis en el abordaje y desarrollo teórico - conceptual sobre algunas temáticas específicas que profundizan, o bien, trascienden las dimensiones de la práctica.

3. Cursos: Se trata de unidades curriculares correspondientes a las mallas curriculares de los servicios universitarios. Esta modalidad se coordina con docentes de APEX, tienen un período de tiempo establecido y acordado con el territorio.
4. Educación Permanente: Los cursos de Educación Permanente tienen como fin abordar temáticas que emergen de los territorios. Están destinados a todo público y son más acotados en el tiempo que las otras modalidades de enseñanza.
5. Proyectos de investigación, extensión, enseñanza. Estos proyectos tienden a reforzar los procesos de los abordajes de problemáticas territoriales dado por la capacidad de sistematizar procesos como también involucrar a los servicios por tiempos más prolongados.

La caracterización que realiza la Matriz permite visualizar cómo se dan los procesos de la territorialización de la formación a través del APEX, lo cual posibilita repensar el tipo de formación integral que se viene desarrollando (Ver Cuadro 1).

Cuadro 1. Matriz de inserción estudiantil

Adscripción / Inserciones	Instituciones Estatales	Organizaciones sociales	Espacios comunitarios barriales	Redes y Espacios	Abordajes Familiares	Dispositivos propuestos por el Programa APEX en su sede
Inserción directa de los Servicios de la Udelar						
EPI						
Curso						
Educación Permanente						
Proyectos de investigación, extensión, enseñanza						

Fuente: Programa APEX, 2024

De esta forma y en conjunto con el SIG, el Programa continúa generando herramientas a medida de la gestión y la promoción de la integralidad en pos de reafirmar modelos de la misma que permitan una mayor complejidad en la relación de su carácter educativo con las problemáticas sociales y la participación de los diferentes actores sociales en la definición de estas últimas.

Reflexiones finales

El concepto de integralidad a partir de sus múltiples interpretaciones y aplicaciones en dispositivos educativos, ha generado modelos diversos para concebirla, en ese contexto se encuentra el debate en la Universidad de la República, actualmente en un campo de disputas por el significado del concepto y la consolidación de algunos de dichos modelos.

En ese contexto el Programa APEX se propone estrategias y acciones para posicionar un sentido de la interpretación y ciertas formas de aplicación de las dimensiones de la integralidad, que se sustentan en la relevancia de dos planos de articulación: el territorio, con sus tipologías de espacios y formas de organización, en el encuentro con las estrategias de formación de los estudiantes en el marco de sus currículas universitarias.

La posibilidad de generar innovaciones en el diseño de las estructuras de Programas Integrales de la Udelar, como es el APEX, se sustentan en consolidar modelos de integralidad que privilegien la incorporación de las disciplinas a configuraciones más amplias del saber, en dónde el territorio, en tanto espacio comunicacional dialógico, sea el ámbito de articulación entre múltiples puntos de vista y conjugue múltiples herramientas y perspectivas para la definición de problemáticas de la vida cotidiana y sus posibles resoluciones. De esta forma, los itinerarios de construcción en ámbitos de trabajo conjunto entre la Universidad y las organizaciones sociales, colectivos diversos, ámbitos comunitarios no organizados, espacios de representación vecinal y el ámbito inter-institucional, entre otros posibles tipos, son fundamentales para concebir las plataformas de integralidad en cuanto al plano de lo educacional en el ámbito de la currícula universitaria.

De esa articulación de itinerarios surge la idea de las Plataformas de Formación Integral y Abordaje Territorial del Programa APEX, como una aspiración de organización de un Programa Integral que permite pensar desde las demandas y las problemáticas del trabajo de la Universidad en territorio: los temas emergentes, las cajas de herramientas para abordarlas y las agendas de trabajo en conjunto y a partir de ellas en ofertas de tipos de espacios de práctica, formación permanente, prácticas de unidades curriculares de Facultades, entre otras estrategias de fomento a la curricularización de dichas experiencias.

De esta manera van emergiendo además, algunas demandas propias del APEX para construir herramientas metodológicas para la gestión de los dispositivos que permiten posicionar institucionalmente estos modelos de la Integralidad. En el caso de las Plataformas Integrales de Formación y Articulación Territorial, que se encuentran en proceso de consolidación, emergieron necesidades de pensar el territorio y sus abordajes a partir de la construcción de un sistema de mapeos y matrices de tipologías de los espacios territoriales y los tipos posibles de formación de los estudiantes universitarios. En este mismo sentido, la planificación dinámica que requiere el trabajo en territorio seguirá proponiendo nuevos desafíos en cuanto a la construcción de herramientas que permitan gestionar las múltiples dimensiones que componen el modelo de Integralidad propuesto, de forma dinámica y articulado a las disciplinas.

En artículos anteriores⁸ hemos destacado algunos emergentes en el proceso de consolidación de la extensión crítica e integralidad resaltando la generalización de las prácticas

8) Ver Ibarzabal y Tommasino, 2024

integrales en sus distintas propuestas. Estas herramientas, que estamos desarrollando, dan cuenta de este desafío fundamental que se relaciona con la formación integral y sentipensante de los estudiantes.

Por último, entendemos que el proceso de comprensión de los modelos de integralidad, así como el desarrollo y mejoramiento del modelo propuesto por los Programas Integrales de Udelar, en particular en la experiencia del APEX, tienen como objetivo final seguir haciendo aportes al posicionamiento argumentativo respecto al tipo de Universidad que buscamos potenciar y profundizar en cuanto a sus componentes de autonomía, cogobierno, extensión crítica como herramienta sustantiva de los encuadres pedagógicos y de la producción pertinente y situada de conocimientos. En definitiva, seguir aportando a un modelo educativo crítico, dialógico y con el centro en las problemáticas de la vida cotidiana de los pueblos en sus enclaves territoriales, de la cual los procesos universitarios y sus funciones son parte.

Agradecimientos

Agradecemos el aporte de Humberto Tommasino a la discusión tanto del artículo como del desarrollo institucional del Programa APEX.

Referencias

- Bosque, I, Fernández, C, Martín-Forero, L, Pérez, E. (2012). Los Sistemas de Información Geográfica y la Investigación en Ciencias Humanas y Sociales. Madrid. CSIC. 147 p.
- Bosque Sendra, J. (1992). Sistemas de Información Geográfica. Madrid. Ediciones Rial p. 451
- Buzai, G. y Baxendale, C. (2006). Análisis socioespacial con sistemas de información geográfica. Buenos Aires. Lugar Editorial. 397 p.
- 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 de la UNLPam, pp. 177-204.
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. Revista Análisis Político, Testimonios, No. 38, (73-89)
- Ibarzabal, E., & Tommasino, H. (2024). Extensión crítica: caminos para territorializar la universidad latinoamericana. La emergencia de los programas integrales territoriales. *Masquedós - Revista de Extensión Universitaria*, 9(11), 17. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2024.v9.n11.333>
- Kaplún, G. (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 1(1), 44-51.
- Olivetti Espina, M. (2022). La ubicuidad de la comunicación en la gestión de la extensión universitaria. Un análisis sobre el Programa Integral APEX de la Universidad de la República. +E: *Revista De Extensión Universitaria*, 12(16.Ene-Jun), e0006. <https://doi.org/10.14409/extension.2022.16.Ene-Jun.e0006>
- Svampa, M. (2007). ¿Hacia un nuevo modelo de intelectual? *Revista Ñ*, 29(07), 07.
- Svampa, M. (2009). *El intelectual anfibio*. Letra Ñ.
- Tommasino, H., González, M. N., Guedes, E. y Prieto, M. (2006). Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire. Tommasino, H. y de Hegedus, P., Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural, pp. 121-135. Facultad de Agronomía.
- Tommasino, H., Cano, A., Castro, D., Santos, C., Stevenazzi, F. (2010). De la extensión a las prácticas integra-

les, en Hacia la Reforma Universitaria, Fascículo 10, La extensión en la renovación de la Enseñanza, Espacios de Formación Integral, Universidad de la República.

Tommasino, H. & Rodrigues, N. (2010). "Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República, bases y fundamentos" en: "Integralidad: tensiones y perspectivas", Cuadernos de Extensión, Comisión Central de Extensión, Universidad de la República.

Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Revista Universidades*, LXVI(67): 2-24

Tommasino, H., & Stevenazzi, F. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 6(6), 120–129. <https://doi.org/10.14409/extension.v1i6.6320>

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., Barreras, L., (2022). Extensión Crítica en tiempos de pandemia: La coyuntura de los movimientos sociales ante la emergencia. *Rosario: Humanidades y Artes. Ediciones-H. y A. Ediciones.*

Universidad de la República (2005). *Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República 2005-2009* <https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2021/11/Plan-Estrategico-desarrollo-2005-2009.pdf>

Universidad de la República (2010). *Fundamentación del proyecto presupuestal para el desarrollo de la Universidad de la República 2011 – 2014*. https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2021/11/fundamentacion_del_proyecto_presupuesta_para_el_desarrollo_de_la_universidad_de_la_republica_2011-2014.pdf

Universidad de la República (2020). *Estatuto de Personal Docente*. <https://dgjuridica.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2024/04/ESTATUTO-DOCENTE-APLICAR-A-PARTIR-ANO-2021.pdf>

Contribución del autor/a (CRediT)

Conceptualización: Olivetti, M. Redacción – revisión y edición: Olivetti, M., López, A.C. y Cánepa, G.

Biografía del autor/a

Miguel Olivetti: Doctorando en Comunicación, Magister en Información y Comunicación y Licenciado en Comunicación Social. Director del Programa APEX y Prof. Agregado del Área Teórica Metodológica de la Escuela Universitaria de Diseño, FADU. Principal línea de investigación/extensión se enmarca en la teoría del análisis del discurso sociosemiótica multimodal.

Ana Clara López: Licenciada en Comunicación. Docente Asistente del Programa APEX de la Unidad Académica Temática Prácticas Culturales y Comunicación en Territorio, perfil Comunicación, discurso y territorio. Integrante del equipo de Dirección del Programa APEX.

Gustavo Cánepa: Licenciado en Geografía, Magíster en Ciencias Agrarias opción Ciencias Sociales, Doctorando en Ciencias Sociales con especialización en Historia Económica. Docente de Geografía Económica y Geografía del Uruguay de la Licenciatura en Geografía, Facultad de Ciencias, Udelar.