

La sistematización de experiencias: de la educación popular a la extensión crítica

Humberto Tommasino, Eloísa Ibarzabal

Abstract

Este ensayo sostiene que la relación entre la Educación Popular (EP) y la Sistematización de Experiencias (SE) puede extenderse plenamente a la Extensión Crítica (EC), un enfoque contrahegemónico del vínculo universitario arraigado en las tradiciones freireanas y participativas. El texto se desarrolla en tres partes. En primer lugar, presenta la EC y sus vínculos fundacionales con la EP, mostrando cómo ambas se basan en aprendizajes dialógicos y horizontales, y en la coproducción de conocimientos entre actores académicos y populares. En segundo lugar, conceptualiza la SE como una práctica metodológica que permite la reflexión crítica sobre la acción, facilitando a los/as practicantes reconstruir procesos, identificar momentos clave y transformar la experiencia en conocimiento situado y compartido. La SE se vuelve así central para la EC, donde la praxis requiere una coherencia teórico-metodológica continua y la construcción colectiva de significado. Finalmente, el ensayo examina cómo la EP, la EC y la SE conforman una trama entrelazada que fortalece el compromiso social de las universidades a la vez que cuestiona los paradigmas de investigación dominantes marcados por la "papelización" y las jerarquías meritocráticas. Al poner en primer plano el diálogo, la interdisciplinariedad y la participación de actores diversos, la SE sostiene el proyecto político de la EC: reorientar la enseñanza y la investigación universitarias hacia problemas socialmente relevantes, democratizar la producción de conocimiento y fomentar el protagonismo popular.

Palabras clave: Extensión Crítica; Sistematización de Experiencias; Educación Popular.

Revelar una trenza

El vínculo que se ha establecido entre las prácticas de Educación Popular (EP) y la metodología de Sistematización de Experiencias (SE) puede ser extrapolado integralmente a la relación establecida entre la Extensión Crítica (EC) y la SE. Esa es la tesis que sustenta este ensayo, que se desarrolla centralmente en tres partes: primero se presenta la EC y su vínculo con la EP a través de 6 puntos clave que dialogan con la sistematización de experiencias. En segundo lugar, se profundiza en la noción de Sistematización de Experiencias desde sus diferentes aportes teóricos, en tanto, es considerada desde el paradigma de la EC

como una metodología que posibilita, a partir de las prácticas, la construcción de conocimiento. Finalmente se concluye en torno a algunos asuntos relevantes que dan cuenta de una trenza donde se entrelazan la EP, la EC y la SE dando paso a un conjunto de reflexiones. Por una parte, queda de relieve la importancia de estos lazos tanto para la producción de conocimiento, como para su 'devolución' a actores no universitarios, o bien, como sería esperable en este contexto, para la apropiación de estos conocimientos por todas-os quienes los producen. Además, se hace énfasis en continuar ahondando en la EC como guía política con sus procesos dialógicos e interdisciplinarios pero también en la importancia de atender al fenómeno de la *paperización* en la que están inmersas actualmente las comunidades universitarias. La Educación Popular puede ser definida como una propuesta de formación y educación destinada a los sectores populares y sobre todo esto puede evidenciarse en América Latina y el Caribe. Aquí aparecen 2 experiencias de indudable trascendencia como han sido las cruzadas alfabetizadoras de la Revolución Cubana y de la Revolución Sandinista. En el caso de la Revolución Cubana se generó un movimiento que involucró a más de 200.000 alfabetizadores organizados en forma de brigadas que se desplazaron, sobre todo, al mundo rural campesino. Existe un reconocimiento explícito por parte de la Unesco que la catalogó como una de las experiencias más exitosas de alfabetización. En el caso de la cruzada Sandinista en Nicaragua, participaron más de 90.000 brigadistas. Esta cruzada estuvo basada en la experiencia cubana y el método de alfabetización de Paulo Freire, una propuesta liberadora en donde no solo se aprendía a leer y escribir la palabra, sino a leer y transformar el mundo. Este último hito fundamental de la educación popular, tuvo antecedentes en los trabajos de Freire en Pernambuco, Brasil, en donde comienza sus prácticas de alfabetización con las metodologías dialógicas y participativas que sentaron algunas de las bases de la educación popular.

En estos procesos de la EP y en los numerosos trabajos junto a muchos movimientos populares de América Latina y el Caribe (ALyC) la sistematización va apareciendo en la medida que sus experiencias comienzan a ser revisadas, tanto en sus resultados, como en sus derivas metodológicas. La sistematización opera aquí como proceso de creación de conocimiento con vocación y poder

transformador de la realidad de quienes viven las experiencias. En determinado momento del devenir de la EP una pregunta central emerge en las reflexiones de sus constructores: ¿cómo hicimos lo que hicimos? ¿Cuál fue el proceso a través del cual se llegó a los resultados que podemos recoger en la evaluación? A su vez, vale recordar que una de las matrices más importantes de la EC es la EP: autores como Freire, Rodrigues Brandão, Lola Cendales, Norma Michi, Jara, Torres Carrillo, otras y otros han sido inspiración para su construcción. Así, si para la EP revisar las coherencias teórico-metodológicas es un asunto central, junto a corregir, re-encauzar y proyectar las prácticas, en el caso de la EC pasa igual, pero incluso de manera más significativa: la producción de conocimientos es una cuestión decisiva y central de esta función universitaria.

La EC es un amplio movimiento universitario emergente en ALyC fundamentalmente al influjo de la influencia de Paulo Freire y Orlando Fals Borda, dos intelectuales y militantes vinculados a los sectores populares latinoamericanos y caribeños. Por un lado, dentro de la obra de Paulo Freire hay dos textos clave para la educación popular y especialmente para la EC que son: *Extensión o Comunicación, concientización en el Medio Rural*, publicada en 1970, y *Pedagogía del Oprimido* también de 1970. El primer texto se vincula directamente a la extensión e inclusive plantea dejar de usar este término-concepto y utilizar el término de comunicación, cuestión que no prospera y además es un texto importante porque analiza en particular la extensión en el medio rural y particularmente el vínculo entre técnicos agrónomos y campesinos. *Pedagogía del Oprimido* es el texto de Freire que ha tenido mayor repercusión en el mundo, traducido a decenas de idiomas, donde el autor profundiza en los conceptos de comunicación dialógica y antidialógica que son dos de las cuestiones centrales del pensamiento Freiriano. Por otro lado, debe mencionarse la influencia de la propuesta del equipo colombiano La Rosca, integrado entre otras-os por Orlando Fals Borda y Maria Cristina Salazar, los gestores de la propuesta de Investigación Acción Participativa (Fals Borda, 2025). Estas dos propuestas son una de las bases iniciales para el surgimiento y creciente consolidación de la EC en la Universidad latinoamericana.

La extensión universitaria está sujeta a un debate y disputa

permanente en donde la EC viene contrahegemonizando la corriente extensionista predominante. Esta última, denominada clásica, difusionista o transferencista se contrapone con la EC en plantear procesos verticales y que no generan la posibilidad de mutuos aprendizajes entre actores universitarios y la población en general. Por el contrario la EC plantea el diálogo de saberes como su esencia y la horizontalidad en el vínculo entre personas, educadores y educandos, al decir de Freire, como una de sus características más trascendentes. En lo que sigue, se presenta con mayor detenimiento el paradigma de extensión crítica al que hicimos referencia, principalmente desde los postulados de la Udelar, pero que sabemos son compartidos con varias universidades latinoamericanas.

La noción de Extensión Crítica

A continuación se exponen los puntos del marco conceptual-metodológico que orientan y definen la EC plasmados durante la Segunda Reforma Universitaria que aconteció entre 2006 y 2014 en la Universidad de la República. Este planteo no incorpora los procesos de evaluación y sistematización, asuntos que fueron planteados a posteriori y que desde la Comisión Sectorial de Extensión se procuró incluir en la política de extensión universitaria (Tommasino et al., 2011; Romano, 2014).

- *Proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. Aun así, en procesos de extensión donde participan docentes y estudiantes, el rol docente debe tener un carácter de orientación permanente.*
- *Proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular.*
- *Proceso que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social.*
- *Es una función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas.*

- *En su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral¹ y humanizadora. La extensión y la investigación deberían ser parte de la metodología de enseñanza universitaria, lo que haría que el proceso formativo fuese integral, en contacto directo con la realidad social, por lo tanto humanizadora.*
- *Se lleva a cabo: con participación e involucramiento de los actores sociales y universitarios en las etapas de planificación, ejecución y evaluación; de manera de generar procesos de comunicación dialógica; a partir de abordajes interdisciplinarios y considerando los tiempos de los actores sociales involucrados. (Udelar, 2010:15).*

Estos 6 puntos que presentan a la EC se arraigan en los cimientos de la EP. La base para pensar un proceso transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando es la propuesta freiriana, que sostiene que todos sabemos y todos podemos aprender y enseñar, y hace hincapié en que todas las personas somos seres de conocimiento y de búsqueda conjunta de transformación. Cuando se plantea un proceso de co-producción de conocimientos que vincula críticamente el saber académico con el saber popular, se pone en evidencia la necesidad del diálogo de saberes como esencia de la interacción dialógica horizontal. Las diversas formas organizativas (grupales, asociativas, cooperativas) que aportan a superar problemáticas sociales de relevancia se vinculan con procesos que necesariamente implican acción y reflexión. Por otro lado, una metodología de aprendizaje integral y humanizadora claramente vincula entender la EP y en consecuencia la EC como procesos *sentipensantes*, donde lo subjetivo y lo objetivo, lo racional y lo corporal, lo simbólico y lo material tienen una implicación dialéctica inseparable.

¹ La noción de integralidad ha sido concebida, al menos en la perspectiva de extensión, como la articulación de tres dimensiones complementarias: 1) la integración de las funciones de investigación, enseñanza y extensión en procesos que tienen por centro la formación crítica y humanista de los estudiantes y el abordaje de problemáticas relevantes del medio social con un n transformador, 2) la integración de diferente disciplinas en enfoques y equipos y abordajes interdisciplinarios de objetos de conocimiento y problemas de intervención y 3) el diálogo de saberes con los interlocutores sociales de los procesos de extensión, concebidos como sujetos transformadores de su propia realidad y no como objetos pasivos de intervenciones universitarias (Tommasino, Cano, Castro, Santos y Stevenazzi, 2010)

Se concibe a la EC como la 'guía política' de la universidad dentro de sus funciones sustantivas: la enseñanza/aprendizaje y la investigación. El vínculo dialógico crítico con otras sujetas y sujetos habilita una nueva circulación de poderes que 'descontrata la currícula', reorienta las líneas de investigación, incorpora objetos de estudio pertinentes contruidos colectivamente. Aquí está el verdadero sentido instituyente de la incorporación del diálogo de saberes asociado a la interdisciplina: contribuir a gestar una universidad popular (Tommasino, Pérez Sánchez y Bianchi, 2022). La concepción de la realidad como un ente 'indisciplinado' lleva a tener la certeza de que es imposible entenderla completamente, y en consecuencia a intentar combatir la soledad de las disciplinas individuales (Tommasino, Nieto y Erreguerena, 2022).

Cabe recordar que la EP nos muestra desde muy larga data que los tiempos de los equipos técnicos, profesionales, universitarios, deben acompasarse a los tiempos comunitarios y de no hacerlo incurrirán en una variante específica de 'invasión cultural'. Para el caso de la EC, que se inscribe dentro de los procesos universitarios, esta situación está también presente y en algunos casos se ve agravada por los períodos vinculados al cursado curricular de las disciplinas en las diferentes formaciones. Esta dinámica dividida en estadios de actividad y receso, genera un vínculo 'pendular' con las comunidades donde en los momentos de actividad se tiene mucha urgencia por avanzar en trabajos en conjunto y en tiempos de receso las actividades se detienen hasta un nuevo periodo de actividad curricular.

Estas características implican que se necesitan estructuras potentes dentro de la institucionalidad, y en consecuencia procesos de consolidación, que permitan ubicarla en lugares visibles, centrales y reconocidos dentro de las formas pedagógicas para la formación de universitarios.

En la actualidad, dentro de la corriente EC, la sistematización de experiencias es una práctica frecuente en las universidades, en procesos que tienen que ver con el vínculo universidad-sociedad. Son notorios los casos en la Universidad de la República (Udelar), que concretó tres ediciones de llamados a proyectos de sistematización durante 2012-2014, y de la Universidad Nacional de Costa Rica, con 8 publicaciones vinculadas a esta temática y un repositorio de sistematizaciones desde 2017. Debe mencionarse también el proceso de reflexión de las experiencias que la

Secretaría General de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Rosario realizó durante 2014 y 2015 (Medina y Tommasino, 2016).

La sistematización de experiencias

Freire, uno de los principales autores de la EP y uno de los referentes más importantes de la EC, define la praxis como un proceso de aprendizaje y de transformación de la realidad. Entiende que no existen procesos de concientización que no se acompañen por procesos de transformación social. Partiendo de la noción de praxis, comprendida no sólo como la articulación de la teoría con la práctica, sino como la reflexión y acción de las mujeres y hombres sobre el mundo, para transformar su realidad, podemos considerar, en esa ida y vuelta, la importancia de los procesos de sistematización. A su vez, cuando hablamos de procesos de transformación de la realidad, lo hacemos desde una perspectiva anticapitalista, que involucra formas de relacionamiento humano sustentadas en vínculos solidarios y no de competencia. Esta concepción de praxis, entonces, conlleva la superación de vínculos patriarcales, coloniales, racistas y aquellos que involucren relaciones de explotación y dominación en un sentido amplio.

Los actores y actrices de los procesos son los protagonistas centrales en la serie de actos que transcurren desde la práctica a la teoría, o desde la acción a la reflexión en un espiral dialéctico de profundización de cada uno de los subprocesos (Tommasino, 2012).

Es importante precisar de qué hablamos cuando utilizamos el concepto de 'sistematización'. En algunas disciplinas se refiere principalmente a clasificar, catalogar, ordenar datos e informaciones, a ponerlos en sistema. Ese es uno de los sentidos o significados más comunes y utilizados, es decir, sistematizar datos o informaciones. Jara (2013) sostiene que desde la educación popular y los proyectos sociales se utiliza el mismo término, pero se lo aplica no solamente a datos e informaciones sino a experiencias; por eso hablamos de 'sistematización de experiencias'. Por su parte, Ghiso (1998) entiende por sistematización «un esfuerzo consciente de capturar los significados de la acción y sus efectos; como lecturas organizadas de las experiencias, como teorización y cuestionamiento contextualizado de la praxis social,

para poder comunicar el conocimiento producido» (p. 4).

La sistematización de experiencias es entonces, un esfuerzo de comprensión profunda y radical de las prácticas. Cuando decimos radical lo hacemos desde el concepto Freiriano de 'radicalidad', es decir, desde el 'ir a la raíz' de las cosas y hechos, comprenderlos desde todos sus sentidos, entendiendo sus subjetividades y sus causas estructurales. En esta dirección «la sistematización no busca mirar las experiencias con objetividad sino más bien 'objetivar la experiencia', lo que coloca en un lugar distinto a los sujetos, en tanto 'sujetos de conocimiento'» (SCEAM, 2012).

Para tener una mayor comprensión del proceso sistematizador, presentamos un diagrama extraído del Cuaderno de Extensión N°3, *Sistematización de experiencias de extensión*, elaborado por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM, 2012).



Fig. 1 Sistematización de experiencias de extensión. Fuente: SCEAM, 2012: 65.

Las primeras etapas del proceso de sistematización están relacionadas con la definición del objeto a sistematizar, el tiempo, el espacio y los actores intervinientes en la experiencia o práctica. El segundo paso, más desafiante para los equipos, es la definición del eje de la sistematización, que requiere análisis más precisos que permiten enfocar, darle dirección y sentido al proceso. Jara (2013) sostiene que la construcción del eje implica responder la pregunta sobre la percepción de la experiencia en tanto se visualice exitosa, fracasada o innovadora. La reconstrucción histórica de la experiencia es el siguiente paso y da lugar a la búsqueda de los momentos críticos que serán analizados a la luz de los paradigmas teórico-metodológicos que inspiraron las experiencias. Para este momento se utiliza comúnmente la técnica de 'línea de tiempo' que tiene como objetivo facilitar los procesos de recopilación de información relevante reconstruyendo hitos y mojones temporales, vinculándose con información documental y actores-as que deberían entrevistarse para profundizar en los acontecimientos. En suma, permite ordenar la información en el tiempo de una manera sistemática, comprensible y práctica. De igual forma, la realización de mapeos de actores en distintos momentos históricos, en diferentes hitos, podría determinar y evidenciar el juego de poderes, conflictos y afinidades que aparecen a lo largo de la experiencia así como nuevos vínculos, grupos y actores en territorio. (Guedes et al, 2006)

La fase siguiente, vinculada a la interpretación crítica de los diferentes momentos de la experiencia, debe tener un desarrollo importante porque es allí donde se ponen en juego los paradigmas desde los que se analizará la práctica realizada. En la EC, donde prima la práctica y en pocas oportunidades 'se detiene' el proceso para reflexionar, «la experiencia de sistematización permite trascender la inmediatez de la cotidianeidad, pudiendo dimensionar elementos constitutivos de nuestras prácticas, hacerlos explícitos y analizarlos en función de nuevas perspectivas» (CSEAM, nd).

A modo de ejemplo, presentaremos la experiencia de la Sistematización de un programa de Prácticas en Territorio de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la Udelar en una zona periférica de Montevideo: la Cuenca Casavalle.

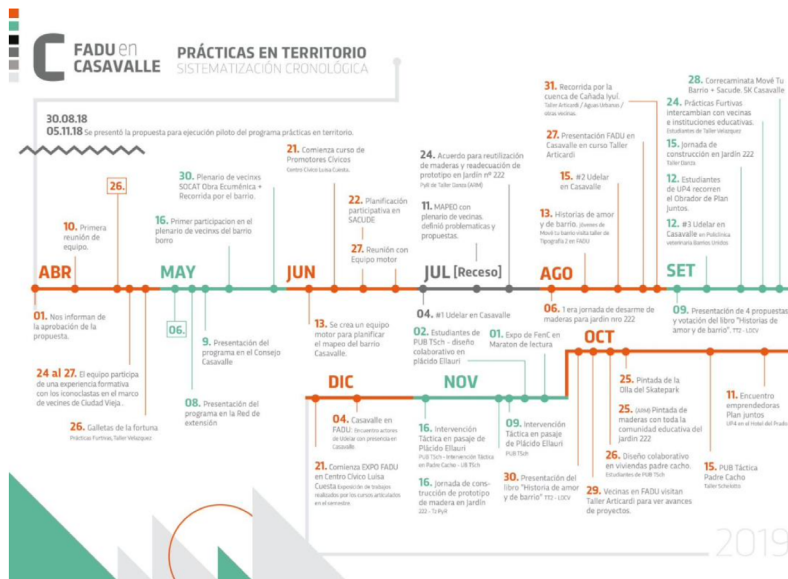


Fig. 2 Línea de tiempo con hitos relevantes señalados durante parte del período sistematizado. Fuente: FenC, 2020.

FADU en Casavalle (FenC), fue una experiencia que transcurrió entre 2019 y 2024 y que, en síntesis, buscaba vincular a la FADU al territorio de Casavalle, generando procesos que trascendieran la semestralidad y respetaran las dinámicas territoriales y los tiempos de los actores sociales. El equipo interdisciplinario que llevaba adelante la propuesta habitaba los espacios existentes del territorio, las redes, los diferentes núcleos vecinales para construir la demanda a partir de los asuntos importantes para los habitantes de la zona y de las posibilidades de la Facultad – desde sus cinco carreras² – de responder articuladamente. En tiempos de pandemia, algunas actividades en territorio menguaron, otras continuaron y otras emergieron, entre ellas se comenzó un proceso de sistematización de la experiencia. En ese período más de 1000 estudiantes y 50 cursos de la FADU se vincularon a procesos colectivos en Casavalle. Si bien el interés por sistematizar y el manejo de la metodología radica principalmente dentro del equipo universitario, resuena con las

2 La FADU en la Udelar cuenta con la carrera de Arquitectura, la Licenciatura en Comunicación Visual, Diseño Industrial, Diseño de Paisaje y Diseño Integrado (ésta última, se dicta en la Ciudad de Salto, el resto en Montevideo).

intenciones de otros-as actores del territorio que insisten en cuidar lo producido en conjunto y aprender para repetir algunas cosas y evitar otras. Se conforma un grupo motor integrado por vecinas-os, técnicas-os que trabajan en Casavalle, estudiantes y docentes de FADU que vivieron las experiencias y el equipo de FenC. Se define en conjunto el objetivo, objeto, eje y un plan de trabajo. El eje, es decir, el foco, se decide colocar en la reflexión sobre cómo se dieron los aprendizajes entre las personas que participaron de las experiencias. Para ello se entrevista a más de 40 personas y se hace un taller con niñeces, todas las personas que participaron de algún modo de las experiencias seleccionadas dentro del objeto. Por último, se analizan las entrevistas en torno a las tres categorías analíticas centrales seleccionadas por el grupo motor (participación, saberes y metodologías de enseñanza-aprendizaje). Los resultados que emergen de este proceso aportan caminos metodológicos en torno a la construcción de confianzas y conocimientos situados sobre momentos del territorio, también sobre la potencia emancipatoria de dichas prácticas, tanto para los colectivos barriales como para los estudiantes y docentes universitarios. También se pudo ver cómo la tríada de categorías elegidas por el grupo motor se concatenan en un círculo fortuito, donde para que exista una participación genuina que se pueda desplegar en sus tres facetas claves: ser parte, tener parte y tomar parte, debe propiciarse un diálogo entre 'impares' pero horizontal y viceversa, para generar el 'ida y vuelta' se requiere de personas diferentes queriendo ser parte de ello. Esto a su vez implica un diseño, un plan coherente metodológico-epistemológico que propicie y genere las condiciones del encuentro que debe hacerse con cuidado y participación. Así se planteaba en el grupo motor: «no alcanza con estar en Casavalle, si el espacio te encapsula y no te permite interacciones novedosas o espontáneas, si en definitiva se reproduce el aula controlada del edificio de la Facultad». (FenC, 2020) Por otra parte, este trabajo permitió retomar el concepto de centro y periferia, junto con ello, la territorialización de las Universidades Latinoamericanas y su vínculo con otras políticas públicas, el rol de la Extensión Crítica y en especial el protagonismo estudiantil dejando en evidencia que sistematizar como acto de construcción y reflexión colectiva, debería ser menos 'un privilegio' como se mencionaba en el grupo motor y pasar a ser un elemento intrínseco a la práctica extensionista.

Conclusiones

Si bien la producción de conocimiento es una cuestión central en la EP, para la EC, entendida como una corriente contrahegemónica dentro de la Extensión Universitaria, es imprescindible. Esto ocurre porque la construcción de la EC es una disputa político-académica donde la producción de conocimiento adquiere características más fuertes y necesarias que en la EP. Nuestras universidades, en general, están imbuidas en un ambiente meritocrático donde la jerarquía y la valorización docente pasan fundamentalmente por la capacidad de producir conocimientos en formatos de publicaciones tipo *'paper'*. Como contracara, los y las *'extensionistas'* ocupan gran parte de su tiempo y tarea docente en el trabajo en territorio junto a una variada gama de actores y actrices sociales. Si bien estas actividades en algunas circunstancias son reconocidas, no se compara su reconocimiento con el que genera la investigación y sus publicaciones en revistas arbitradas e indexadas. De hecho, si consideramos la disponibilidad presupuestal para estas dos funciones, es notoria una supremacía tajante de la investigación. Incluso, en muchas universidades, la condición de *'dedicación total'* que implica un salario significativamente superior, coincide con un perfil investigativo fuertemente definido.

Debe plantearse con claridad que la disputa política no estriba solo en estos últimos puntos, sino que se basa de manera central en delimitar cuál es el papel que se le asigna a la extensión como función sustantiva y cuál es el paradigma de investigación detrás de estos formatos *'paperizados'*. En general, la concepción de investigación predominante ve a la extensión como una pérdida de tiempo que debería estar dedicada fundamentalmente a la producción de conocimiento³. La práctica extensionista crítica, que por ser dialógica tiene una gran capacidad de escucha, plantea además una disputa con relación a la pertinencia de los objetos de estudio de la investigación tradicional. En este caso,

3 Esta situación en el caso de la Udelar, se ve agravada por la influencia que ejerce el Sistema Nacional de Investigadores de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación. Esta otorga incentivos económicos para la tarea de producción de conocimiento, pero no discrimina el lugar en donde se han generado, considerando los gestados en la Universidad. Esto determina que los docentes, en muchos casos dentro de la Udelar prioricen la investigación calificada y muchas veces financiada desde esta Agencia, dejando de lado otras tareas sustantivas y fundamentalmente la Extensión.

muchas veces las agendas de investigación no están articuladas a las necesidades de la población con la cual se vincula la universidad. Se investiga muchas veces en función del 'nicho' no ocupado por 'producción científica' y que por tanto puede ser más fácilmente ocupado (publicado).

Pese a que los espacios de publicación académica están disponibles para reflexiones del ámbito de la extensión universitaria, en general, las y los docentes vinculados a la extensión han tenido poca propensión hacia la publicación escrita en formato académico sobre las prácticas. En estos últimos 20 años en las universidades latinoamericanas pueden evidenciarse dos tendencias que se 'alimentan' entre sí: por un lado, el crecimiento sostenido de los procesos de sistematización de experiencias y por otro, el surgimiento de varias e importantes revistas vinculadas a la extensión universitaria en varios países de la región. La constatación de estos hechos emergentes debe hacer reflexionar en el sentido de impulsar las prácticas de sistematización y en consecuencia la publicación y comunicación de sus resultados en variados formatos, incluyendo de manera específica el formato académico, disputando este 'campo'.

Para la producción de conocimiento, que es el caso del cual nos ocupamos aquí, la extensión universitaria, concebida desde la EC, es un canal de comunicación dialógico, horizontal y bidireccional con actores y actrices sociales de los territorios. En función de esta condición de 'escucha' es que se deben orientar en forma prioritaria las agendas de investigación. Pero además, aquí aparece otro problema clave relacionado con la socialización y democratización del conocimiento producido, que se puede expresar en la pregunta ¿cómo producimos conocimientos y cómo se apropian de él los sectores populares con los cuales nos relacionamos?

La respuesta la podemos buscar junto a las metodologías puestas en juego en la generación de esos conocimientos. Y las alternativas que aparecen, se vinculan con propuestas vinculadas a la Investigación Acción Participativa (IAP) (Tommasino y Perez, 2022) y la sistematización de experiencias (Jara, 2013). En estos casos, 'grupos motores' integrados por universitarios y representantes de sectores populares son quienes coproducen conocimiento y en ese marco no siempre es necesario generar procesos de 'devolución', ya que la generación y por tanto

la apropiación es colectiva (Tommasino y Herrera, 2024). Este aspecto es quizá uno de los más relevantes dentro de la sistematización y a su vez un punto frágil ya que usualmente estos procesos de investigación a partir de experiencias arrojan mucho material escrito, en general producto de entrevistas, que no siempre es ‘procesable’ por el grupo motor si este se conforma con diferentes perfiles y trayectorias, lo que puede requerir ciertos saberes específicos que personalicen el momento del análisis. Tenemos pendiente ensayar caminos que nos permitan trabajar colectivamente estos pasos sin perder la coherencia ni renunciar a una indagación ‘profesional’, de calidad, que cuide el material colectivo, producto del plan que llevó adelante el grupo motor.

En síntesis, la sistematización de experiencias surge en el seno de la EP como propuesta de revisión crítica de sus prácticas y pasa a tener un nivel de importancia trascendente en la coherencia del vínculo con los sectores populares. En el caso de la EC, que es ‘hija’ de la EP, desde hace aproximadamente 10 años se han incrementado los procesos de sistematización de las experiencias extensionistas a los efectos de atender a la coherencia teórico-metodológica de las prácticas. Dentro de la *revisión crítica* de las experiencias, se pueden obtener productos múltiples en variados formatos, en lenguajes escritos, audiovisuales, musicales, teatrales, lúdicos, que constituyen lo que Fals Borda designa como “devolución sistemática”. (Fals Borda, 2025) Este hecho es de alta significación para los procesos comunicativos a nivel de los sectores populares con los que trabajamos, habilita canales múltiples de comunicación y en consecuencia de aprendizaje y motivación. Pero además, todo este proceso es altamente formativo. Como dijimos, la sistematización que promovemos tiene que ver con los ‘procesos vividos’ por los sectores populares con los que trabajamos y se hace de forma colaborativa. La construcción de una universidad popular y ‘necesaria’, tiene varios campos de disputa: políticos, académicos, éticos, epistemológicos y requiere la construcción de *grupos sujetos* que contra hegemonicen el poder docente vinculado al academicismo. En suma, la sistematización no es solo una instancia formativa de gran potencia, sino también una forma de producir conocimiento crítico a partir de nuestras prácticas.

The Systematization of Experiences: From Popular Education to Critical Extension Revealing an Interweaving¹

Humberto Tommasino, Eloísa Ibarzabal

Abstract

This essay argues that the relationship between Popular Education (PE) and the Systematization of Experiences (SE) can be fully extended to Critical Extension (CE), a counter-hegemonic approach to university engagement rooted in Freirean and participatory traditions. The text unfolds in three parts. First, it outlines CE and its foundational links to PE, showing how both rely on dialogical, horizontal learning and on the co-production of knowledge between academic and popular actors. Second, it conceptualizes SE as a methodological practice that enables critical reflection on action, allowing practitioners to reconstruct processes, identify key moments, and transform experience into shared, situated knowledge. SE thus becomes central to CE, where praxis requires continuous theoretical-methodological coherence and collective meaning-making. Finally, the essay examines how PE, CE, and SE form an interwoven braid that strengthens universities' social commitment while challenging dominant research paradigms marked by 'paperization', and meritocratic hierarchies. By foregrounding dialogue, interdisciplinarity, and the participation of diverse actors, SE supports CE's political project: reorienting university teaching and research toward socially relevant problems, democratizing knowledge production, and fostering popular protagonism.

Keywords: Critical Extension; Systematization of Experiences; Popular Education.

To unveil an intertwining

The connection established between *Popular Education* (PE) practices and the methodology of *Systematization of Experiences* (SE) can be fully extrapolated to the relationship between *Critical Extension* (CE) and SE. This is the central thesis underpinning this essay, which unfolds in three main parts. First, it introduces CE and its connection with PE through six key points that engage in dialogue with the systematization of experiences. Second, it delves into the notion of Systematization of Experiences from different theoretical perspectives, considering it – within the paradigm of CE – as a methodology that enables knowledge construction starting from practice. Finally, it concludes by addressing several relevant issues that reveal an intricate braid interweaving PE, CE, and SE,

¹ English translation edited by Adriana Goñi Mazzitelli.

giving rise to a set of reflections. On the one hand, the importance of these interrelations is highlighted, both for knowledge production and for its 'return' to non-university actors – or, as should be expected in this context, for the appropriation of this knowledge by all those who produce it. Moreover, the text emphasizes the need to continue deepening CE as a political framework grounded in dialogical and interdisciplinary processes, while also attending to the growing phenomenon of '*paperization*' currently affecting university communities.

Popular Education can be defined as a pedagogical and educational approach oriented toward popular sectors – a feature particularly evident in Latin America and the Caribbean. Two landmark experiences stand out in this regard: the literacy campaigns of the Cuban Revolution and the Sandinista Revolution. In the case of the Cuban Revolution, a massive movement mobilized more than 200,000 literacy instructors organized into brigades that primarily reached rural and peasant areas. The initiative received explicit recognition from UNESCO, which classified it as one of the most successful literacy campaigns in history. Similarly, the Sandinista literacy crusade in Nicaragua involved more than 90,000 volunteers. This campaign drew upon both the Cuban experience and Paulo Freire's literacy method – a liberating proposal in which learning to read and write words was inseparable from learning to read and transform the world. This milestone of Popular Education had antecedents in Freire's earlier work in Pernambuco, Brazil, where he began experimenting with dialogical and participatory literacy practices that would later form the foundation of PE.

Within these PE processes and through numerous collaborations with popular movements across Latin America and the Caribbean (LAC), systematization emerged as experiences began to be revisited – both in terms of their results and their methodological developments. Systematization here operates as a process of knowledge creation endowed with the intention and transformative potential to reshape the lived realities of those engaged in the experiences. At a certain point in the evolution of PE, a central question began to surface among its practitioners: *How did we do what we did?* What was the process through which the outcomes we assess were achieved? It is also worth recalling that one of CE's most important roots lies precisely in PE. Authors such as Freire, Rodrigues Brandão, Lola Cendales, Norma Michi, Jara, Torres

Carrillo, among others, have served as fundamental references in its development. Thus, if for PE the examination of theoretical-methodological coherence is crucial to revising, redirecting, and projecting practices, the same applies to CE – perhaps even more profoundly, since the production of knowledge stands as a decisive and central component of this university function.

Critical Extension is an emerging and expanding university movement in Latin America and the Caribbean, largely influenced by Paulo Freire and Orlando Fals Borda – two intellectuals and activists deeply connected to popular sectors of the region. Within Freire's work, two texts are especially significant for both PE and CE: *Extension or Communication: Consciousness-Raising in the Rural Environment* (1970) and *Pedagogy of the Oppressed* (1970). The former engages directly with the notion of extension – indeed, Freire suggests abandoning the term altogether in favor of 'communication', an idea that did not prevail. Nevertheless, the text remains crucial, as it analyzes in depth rural extension and, specifically, the relationship between agronomists and peasants. *Pedagogy of the Oppressed*, translated into dozens of languages, is Freire's most influential work worldwide; it elaborates on the concepts of dialogical and antidialogical communication, which are central to Freirean thought.

Equally relevant is the influence of the Colombian collective *La Rosca*, which included, among others, Orlando Fals Borda and María Cristina Salazar, the founders of the Participatory Action Research (PAR) approach (Fals Borda, 2025). These two currents – the Freirean and the Fals Borda-Salazar proposals – constitute foundational pillars for the emergence and growing consolidation of CE within Latin American universities.

University extension remains a field of constant debate and contestation, within which CE is progressively counter-hegemonizing the dominant extensionist paradigm. The latter – often referred to as classical, diffusionist, or transfer-oriented – stands in contrast to CE by promoting vertical processes that prevent reciprocal learning between university actors and the broader population. CE, by contrast, defines itself through the 'dialogue of knowledges' and the horizontal relationships it fosters among participants – educators and learners alike – as one of its most significant features, following Freire's principles. The next section presents in greater detail the paradigm of Critical

Extension, as conceptualized primarily by the University of the Republic (Udelar, Uruguay), while recognizing that its principles are shared by many Latin American universities.

The Notion of Critical Extension

The following section outlines the key conceptual and methodological principles that guide and define Critical Extension (CE), as articulated during the *Second University Reform* that took place between 2006 and 2014 at the University of the Republic (Udelar, Uruguay). This framework does not initially include evaluation and systematization processes – issues that were later introduced through the efforts of the *Sectoral Commission on Extension*, which sought to incorporate them into the university's extension policy (Tommasino *et al.*, 2011; Romano, 2014).

- *A transformative educational process in which stereotyped roles of educator and learner do not exist, and in which everyone can both learn and teach. Nonetheless, in extension processes involving teachers and students, the teaching role must retain a permanent orientation function.*
- *A process contributing to the production of new knowledge, which critically connects academic knowledge with popular knowledge.*
- *A process that tends to promote associative and collective forms of organization that help to overcome socially significant problems.*
- *A university function that orients research lines and teaching plans, fostering the university's commitment to society and to the resolution of its problems.*
- *In its pedagogical dimension, it constitutes a comprehensive and humanizing learning methodology. Extension and research should be integrated² into university teaching methodology,*

2 The notion of integrality has been conceived, at least from the perspective of extension, as the articulation of three complementary dimensions: 1) the integration of the functions of research, teaching, and extension into processes centered on the critical and humanistic education of students and the engagement with socially relevant problems with a transformative purpose; 2) the integration of different disciplines through interdisciplinary approaches, teams, and interventions addressing objects of knowledge and problems of

thereby making the formative process holistic, in direct contact with social reality, and therefore humanizing.

- *It is carried out with the participation and involvement of social and university actors in the stages of planning, implementation, and evaluation, so as to generate dialogical communication processes; it relies on interdisciplinary approaches and takes into account the temporalities of the social actors involved (Udelar, 2010:15).*

These six principles that characterize CE are rooted in the foundations of Popular Education (PE). The Freirean proposal underpins the conception of a transformative process without stereotyped roles of educator and learner, asserting that everyone possesses knowledge and can both teach and learn. Freire emphasizes that all individuals are beings of knowledge and participants in a collective search for transformation. When a process of co-production of knowledge is proposed – one that critically connects academic and popular knowledges – the need for the *dialogue of knowledges* emerges as the essence of horizontal, dialogical interaction.

The diverse forms of organization (collective, associative, cooperative) that contribute to addressing socially significant issues are linked to processes that necessarily entail both action and reflection. Moreover, a comprehensive and humanizing learning methodology clearly frames PE – and, consequently, CE – as *sentipensante* (feeling-thinking) processes, in which the subjective and the objective, the rational and the embodied, the symbolic and the material are dialectically intertwined.

CE is conceived as the ‘political compass’ of the university within its core functions: teaching/learning and research. The establishment of a critical and dialogical relationship with other subjects enables a new circulation of power that ‘decontracts’ the curriculum, reorients research agendas, and incorporates collectively constructed and contextually relevant objects of study. Here lies the truly instituting meaning of incorporating the dialogue of knowledges and interdisciplinarity: contributing to the shaping

practice; and 3) the dialogue of knowledges with the social interlocutors of extension processes, who are conceived as subjects capable of transforming their own reality rather than as passive objects of university interventions (Tommasino, Cano, Castro, Santos, and Stevenazzi, 2010).

of a *popular university* (Tommasino, Pérez Sánchez, and Bianchi, 2022). The conception of reality as an ‘undisciplined’ entity implies the certainty that it can never be fully understood; consequently, it calls for efforts to overcome the isolation of individual disciplines (Tommasino, Nieto, and Erreguerena, 2022).

It is worth recalling that PE has long demonstrated that the timing of technical, professional, and university teams must be attuned to community rhythms – otherwise, they risk reproducing a specific form of ‘cultural invasion’. In the case of CE, which is embedded within university processes, this issue persists and is sometimes exacerbated by the academic calendar associated with curricular courses. This alternating rhythm – between periods of activity and recess – creates a ‘pendular’ relationship with communities: during active periods, there is a sense of urgency to advance collaborative work, while during recess, activities are suspended until the next academic cycle.

These dynamics highlight the need for robust institutional structures and consolidation processes that can situate CE in visible, central, and recognized positions within pedagogical frameworks for university education. At present, within the CE movement, the *systematization of experiences* has become a common practice in universities, particularly in processes related to the university–society relationship. Prominent examples include the University of the Republic (Udelar), which launched three calls for systematization projects between 2012 and 2014, and the National University of Costa Rica, which has published eight works on this topic and maintains a repository of systematizations since 2017. Also noteworthy is the reflective process conducted by the *General Secretariat of University Extension* at the National University of Rosario during 2014–2015 (Medina and Tommasino, 2016).

The Systematization of Experiences

Freire, one of the foremost authors of Popular Education (PE) and one of the most important references for Critical Extension (CE), defines *praxis* as a process of learning and transformation of reality. He understands that there are no processes of consciousness-raising (*concientización*) that are not accompanied by processes of social transformation.

Starting from the notion of *praxis*, understood not merely as the

articulation between theory and practice, but as the reflection and action of women and men upon the world in order to transform their reality, we can recognize, in this back-and-forth movement, the importance of systematization processes. Furthermore, when we speak of processes of transforming reality, we do so from an anti-capitalist perspective – one that involves forms of human relationships grounded in solidarity rather than competition. This conception of *praxis*, therefore, entails the overcoming of patriarchal, colonial, racist, and other forms of exploitative and dominative relations in the broadest sense. The actors and actresses participating in these processes are the central protagonists in the sequence of actions that unfold from practice to theory, or from action to reflection, in a dialectical spiral that deepens each of the subprocesses (Tommasino, 2012).

It is important to clarify what is meant when we use the concept of *systematization*. In some disciplines, it mainly refers to classifying, cataloguing, and organizing data and information – to ‘putting them into a system’. This is one of the most common meanings of the term: to systematize data or information. Jara (2013) argues that in the fields of popular education and social projects, the same term is used, but applied not only to data and information but also to experiences – hence, we speak of the *systematization of experiences*. Ghiso (1998) defines systematization as «a conscious effort to capture the meanings of action and its effects; as organized readings of experiences, as theorization and contextualized questioning of social praxis, in order to communicate the knowledge produced» (p. 4).

The systematization of experiences is, therefore, an effort to achieve a profound and radical understanding of practices. When we say *radical*, we do so in the Freirean sense of *radicality* – that is, ‘to go to the root’ of things and events, to understand them in all their dimensions, acknowledging both their subjectivities and their structural causes. In this sense, ‘systematization does not aim to look at experiences with objectivity but rather to *objectify the experience*’, thereby placing subjects in a different position – as *subjects of knowledge* (SCEAM, 2012). To gain a deeper understanding of the systematizing process, we can refer to a diagram extracted from *Extension Notebook No. 3, Systematization of Extension Experiences*, produced by the *Sectoral Commission on Extension and Activities in the Community* (CSEAM, 2012).

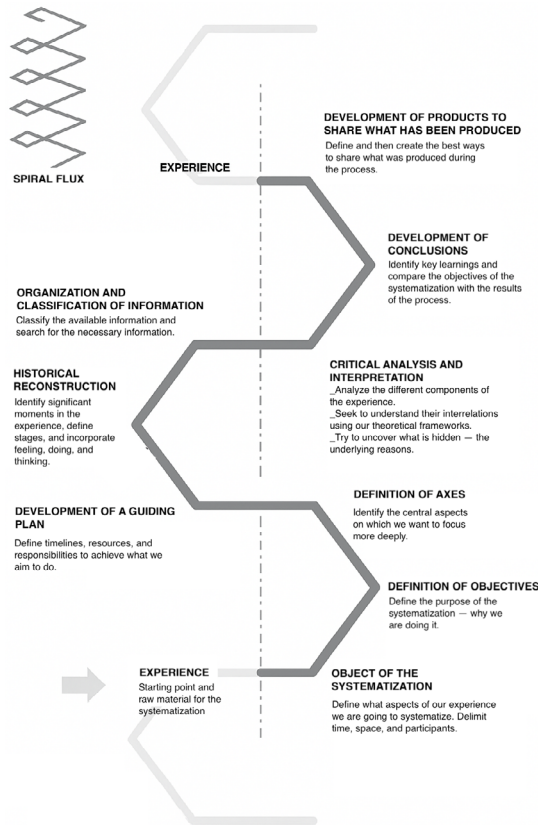


Fig. 1 Systematization of Extension Experiences. Source: SCEAM, 2012: 65.

The initial stages of the systematization process are related to defining the object to be systematized – its temporal and spatial scope, and the actors involved in the experience or practice. The second step, which is more challenging for teams, involves defining the axis of systematization, which requires more precise analyses to focus, orient, and give meaning to the process. Jara (2013) argues that constructing the axis involves answering the question of how the experience is perceived – whether as successful, failed, or innovative. The next step is the historical reconstruction of the experience, which leads to identifying critical moments to be analyzed in light of the theoretical and methodological paradigms that inspired the experience. At this stage, the *timeline technique* is commonly used, aiming to facilitate the collection of relevant

information by reconstructing key milestones and temporal markers, linking them with documentary sources and with actors who should be interviewed to deepen understanding of events. In short, it allows information to be organized in time in a systematic, comprehensible, and practical way. Similarly, *actor mapping* at different historical moments and milestones can help to identify and visualize the dynamics of power, conflicts, and affinities that emerge throughout the experience, as well as new relationships, groups, and actors in the territory (Guedes *et al.*, 2006).

The following phase, related to the critical interpretation of the various moments of the experience, must be given particular attention, as it is here that the paradigms through which the practice will be analyzed come into play. In CE – where practice predominates and processes rarely ‘pause’ for reflection – «the experience of systematization allows one to transcend the immediacy of everyday life, to discern the constitutive elements of our practices, make them explicit, and analyze them from new perspectives» (CSEAM, n.d.).

As an example, we present the *Systematization of a Territorial Practice Program* carried out by the Faculty of Architecture, Design and Urbanism (FADU) of Udelar in a peripheral area of Montevideo: *the Casavalle Basin*.

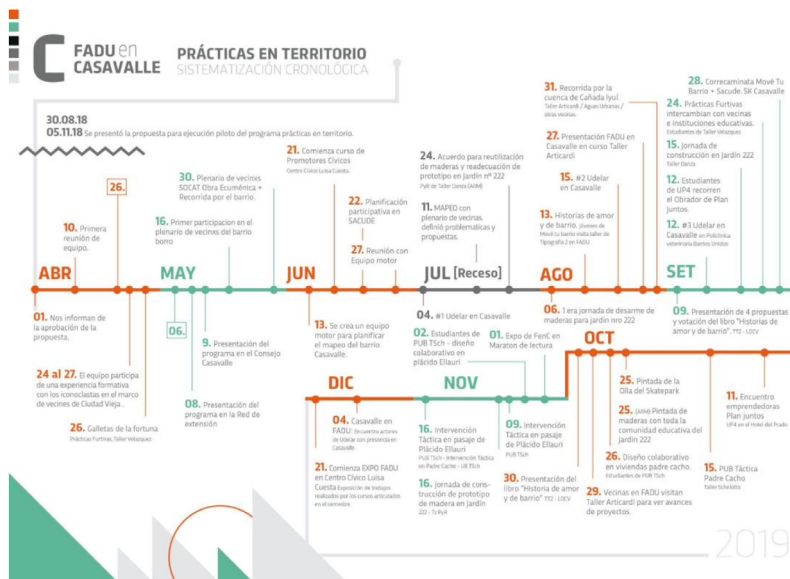


Fig. 2 Timeline with key milestones identified during part of the systematized period. Source: FenC, 2020.

FADU en Casavalle (FenC) was an experience that unfolded between 2019 and 2024 and, in essence, sought to connect FADU with the Casavalle territory by generating processes that went beyond the semester cycle and respected territorial dynamics and the rhythms of social actors. The interdisciplinary team leading the initiative inhabited the existing spaces of the territory – its networks and neighborhood nuclei – in order to build collective demands based on issues relevant to the area's inhabitants and on the Faculty's³ potential (across its five degree programs) to respond in an articulated manner. During the pandemic, some on-site activities decreased, others continued, and new ones emerged – including the beginning of a systematization process. During that period, more than 1,000 students and 50 FADU courses participated in collective processes in Casavalle. Although the primary interest in systematization and methodological management resided within the university team, it resonated with the intentions of other territorial actors who insisted on preserving what had been collectively produced, learning from it to repeat certain practices and avoid others. A core group was formed, composed of local residents, technical professionals working in Casavalle, students and faculty from FADU who had participated in the experiences, and the FenC team. Together, they defined the objective, object, axis, and work plan. The axis – or focus – was decided collectively: it would center on reflecting upon how learning occurred among those who participated in the experiences. To this end, more than 40 people were interviewed, and a workshop was held with children – all participants, in different ways, in the selected experiences. Finally, the interviews were analyzed according to the three central analytical categories selected by the core group: participation, knowledge, and teaching–learning methodologies. The results emerging from this process contributed methodological insights on the construction of trust and situated knowledge related to territorial processes, as well as on the emancipatory potential of such practices for both neighborhood collectives and university students and faculty. It also became clear that the triad of categories chosen by the core group was linked

3 The Faculty of Architecture, Design and Urbanism (FADU) at the University of the Republic (Udelar) includes the programs in Architecture, Visual Communication, Industrial Design, Landscape Design, and Integrated Design – the latter offered in the city of Salto, while the others are taught in Montevideo.

in a fortuitous circle: for genuine participation to unfold in its three key dimensions – *being part, having part, and taking part* – a dialogue among ‘unequals’, but one that remains horizontal, must be fostered. Conversely, to enable such reciprocal interaction, diverse people must be willing to take part. This, in turn, requires a coherent methodological–epistemological design that fosters and sustains the conditions for encounters – encounters that must be approached with care and participation. As expressed by members of the core group: «It is not enough to be in Casavalle if the space encapsulates you and prevents novel or spontaneous interactions – if, ultimately, it reproduces the controlled classroom of the Faculty building» (FenC, 2020).

Furthermore, this work made it possible to revisit the concept of *center and periphery*, and, along with it, the territorialization of Latin American universities and their relationship with other public policies, the role of Critical Extension, and especially the protagonism of students. It revealed that *systematization* – as an act of collective construction and reflection – should be less of ‘a privilege’, as the core group remarked, and should instead become an intrinsic component of extension practice.

Conclusions

Although the production of knowledge is a central issue in Popular Education (EP), for Critical Extension (EC), understood as a counter-hegemonic current within University Extension, it is essential. This is because the construction of EC constitutes an academic-political struggle in which knowledge production acquires stronger and more necessary characteristics than in EP. Our universities, in general, are immersed in a meritocratic environment where hierarchy and academic recognition are fundamentally based on the capacity to produce knowledge in the form of ‘paper-type’ publications. In contrast, ‘extensionists’ devote a large part of their time and teaching work to fieldwork alongside a wide range of social actors. Although these activities are recognized in some circumstances, such recognition is not comparable to that generated by research and its publications in peer-reviewed and indexed journals. In fact, if we consider budgetary allocations for these two functions, a sharp supremacy of research becomes evident. Moreover, in many universities, the condition of ‘full-time

dedication’ – which implies a significantly higher salary – coincides with a strongly research-oriented profile.

It must be clearly stated that the political dispute does not lie solely in these latter points, but rather centers on defining the role assigned to extension as a substantive university function and on identifying the research paradigm underlying these ‘paperized’ formats. In general, the prevailing conception of research views extension as a waste of time that should instead be devoted primarily to the production of knowledge⁴. Critical extension practice, which, due to its dialogical nature, has a strong capacity for listening, also challenges the relevance of the research objects of traditional inquiry. In many cases, research agendas are not articulated with the needs of the population with which the university interacts. Research is often carried out according to the ‘niche’ unoccupied by existing ‘scientific production’, which can therefore be more easily occupied (i.e., published).

Although academic publication venues are available for reflections arising from university extension work, in general, faculty members engaged in extension have shown little inclination to publish written academic work on their practices. In the past twenty years, within Latin American universities, two interrelated tendencies can be observed: on the one hand, the sustained growth of processes of systematization of experiences, and on the other, the emergence of several significant journals related to university extension in various countries of the region. The recognition of these emerging phenomena should prompt reflection on the need to promote systematization practices and, consequently, the publication and communication of their results in multiple formats, specifically including academic publication, thus disputing this ‘field’.

For knowledge production – which is the focus of our discussion here – university extension, conceived from the perspective of EC, is a dialogical, horizontal, and bidirectional channel of

4 In the case of Udelar, this situation is further aggravated by the influence exerted by the National Researchers System of the National Agency for Research and Innovation (ANII). This system provides economic incentives for knowledge production but does not distinguish the institutional setting in which such knowledge is generated, including that produced within the University itself. As a result, many faculty members at Udelar tend to prioritize research activities recognized and often funded by the Agency, thereby neglecting other substantive university functions – most notably, Extension.

communication with social actors in the territories. Based on this condition of 'listening', research agendas should be primarily oriented. Furthermore, another key problem arises, related to the socialization and democratization of the knowledge produced, which can be expressed through the question: *How do we produce knowledge, and how do the popular sectors with whom we relate appropriate it?*

We can search for the answer in the methodologies employed in the generation of such knowledge. The alternatives that emerge are connected to approaches linked to Participatory Action Research (PAR) (Tommasino and Pérez, 2022) and the systematization of experiences (Jara, 2013). In these cases, 'core groups' composed of university members and representatives of popular sectors are those who co-produce knowledge, and within this framework, it is not always necessary to generate 'feedback' processes, since both the production and the appropriation of knowledge are collective (Tommasino and Herrera, 2024). This aspect is perhaps one of the most relevant within systematization, and at the same time a fragile point, as these research processes based on experiences often yield a large amount of written material – generally derived from interviews – that is not always 'processable' by the core group if it is composed of people with different profiles and trajectories. This may require specific skills to personalize the analytical stage. We still need to experiment with ways to collectively undertake these steps without losing coherence or renouncing a professional, high-quality inquiry that safeguards the collective material produced through the plan carried out by the core group.

In summary, the systematization of experiences emerged within EP as a proposal for the critical review of its practices, and has come to acquire a level of profound importance in maintaining coherence in the relationship with popular sectors. In the case of EC – which is the 'daughter' of EP – over the past ten years, processes of systematization of extension experiences have increased in order to ensure the theoretical and methodological coherence of these practices.

Within this 'critical review' of experiences, multiple outputs can be obtained in various formats – written, audiovisual, musical, theatrical, playful – which constitute what Fals Borda refers to as 'systematic feedback' (Fals Borda, 2025). This fact

is highly significant for communication processes among the popular sectors with whom we work, as it enables multiple channels of communication and, consequently, of learning and motivation. Moreover, this entire process is highly formative. As we have said, the kind of systematization we promote is linked to the 'lived processes' of the popular sectors with whom we work, and is carried out collaboratively. The construction of a 'popular and necessary' university involves multiple arenas of struggle – political, academic, ethical, and epistemological – and requires the formation of 'subject groups' capable of counter-hegemonizing the academic power held by the teaching establishment. In short, systematization is not only a highly potent formative instance but also a means of producing critical knowledge from our practices.

Bibliografía / Bibliography

Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio - CSEAM (nd). «Sistematización de experiencias de extensión». *Cuadernos de Extensión* N° 3 [Compiladoras/Editors: Leticia Berruti, María Cabo y María José Dabezies] Montevideo: UDELAR. ISSN: 1688-8324 [Online: https://eva.fcs.udelar.edu.uy/pluginfile.php/155641/mod_folder/content/0/Berrutti%20cuadernos_extension_3.pdf?forcedownload=1]

Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio - CSEAM (2012). «Apuntes para la acción. Sistematización de experiencias de extensión universitaria» [Compiladores/Editors: Agustín Cano, Alicia Migliaro, Rafael Giambruno]. Montevideo: UDELAR, Extensión Libros. [Online: http://web.fmed.edu.uy/sites/www.extension.fmed.edu.uy/files/LIBRO%20apuntes_para_la_accion_web.pdf]

Fals Borda O. (2025). *IAP, Textos fundamentales, 1972-2008*. Compilador/Editors: Nicolas Herrera Farfan, La Comuna Fondeo Editorial.

Freire P. (1970). *Extensión o Comunicación. La concientización en el Medio Rural*, Montevideo: Tierra Nueva.

Freire P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Guedes E., Fabreaux M., Tommasino H. (2006) «Mapeo de actores sociales». En: Tommasino H, de Hegedus P., *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*. Montevideo: UDELAR - Departamento de Publicaciones de Facultad de Agronomía.

Jara O. (2013). *A sistematização de experiências, prática e teoria para outros mundos possíveis*. Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura. Brasília: Contag.

Ghiso A., (1998) *De la práctica singular al diálogo con lo plural. aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización*. Online: Red de Bibliotecas virtuales de CLACSO [Online: www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=661. Consultado 15.2.2025]

Romano A. (2014). *Evaluación sobre las Políticas de Extensión relacionadas con los procesos de integralidad en la Universidad de la República. El caso de los Espacios de Formación Integral*. Informe preliminar de resultados de la fase de encuesta a estudiantes. Montevideo: UDELAR.

Tommasino H., Herrera Farfán N.A. (2024). «Los grupos de 'referencia' o 'motores'. Apuntes claves para la metodología en la Extensión Crítica». +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 14(20). DOI: 10.14409/extension.2024.20.Ene-Jun.e0003

Tommasino H. (2022). «Modelos de extensión e integralidad en las universidades públicas». En: Parentelli V. *Integralidad revisitada: abordajes múltiples y perspectivas*. Montevideo: Programa APEX, UDELAR. pp. 15-37

Tommasino H., Nieto G., Erreguerena F. (2022). «Extensión crítica, bancaria o basista, tres modelos de extensión universitaria en base al pensamiento de Paulo Freire». *Revista Encuentro de Saberes*, Facultad de Filosofía, Universidad de Buenos Aires.

Tommasino H., Rodríguez N. (2011). «Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República». *Cuadernos de Extensión*, (1): 19- 42. Montevideo: Extensión Libros.

Tommasino H., Pérez M. (2022) «La investigación participativa: sus aportes a la extensión crítica Saberes y prácticas». *Revista*

de *Filosofía y Educación*, 7(1): 1-21. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

Tommasino H., Perez M., Bianchi D. (2022). «La extensión universitaria a 100 años de Paulo Freire». En: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio *Las formas de la desigualdad, los modos de lo común: experiencias universitarias desde el territorio* [Compiladores: Agustín Cano, Guidahí Parrilla y Victoria Cuadrado], Programa Integral Metropolitano, Universidad de la República. Montevideo: Ed Tradinco SA. pp 335-343

Torres Carrillo A. (2014). *Hacer historia desde abajo y desde el sur*. Bogota: Ediciones desde abajo.

UDELAR (2010). *Hacia la Reforma universitaria, La extensión en la renovación de la enseñanza, Espacios de formación integral*. Montevideo, Uruguay.

UNA, (nd). Colección: Democratizando experiencias de extensión universitaria. <https://www.extension.una.ac.cr/index.php/areas/m-produccion-academica/m-coleccion-extension>, (pagina recuperada el 20.1.2025)

Zúñiga López R.E., Zúñiga Preciado M.T. (2013). *Metodología para la Sistematización Participativa de Experiencias Sociales. Una propuesta desde la Educación Popular*. Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario - IMDEC [Online: <https://redalforja.org.gt/mediateca/wp-content/uploads/2022/02/IMDEC.-Metodolog%C3%ADa-para-la-sistematizacion-participativa-de-experiencias.pdf>]

Humberto Tommasino. Uruguayo, nacido en Montevideo en 1957. Estudió veterinaria y al finalizar su carrera comenzó a trabajar con clasificadores de residuos urbanos sólidos en la periferia de Montevideo. Realizó sus posgrados en Brasil y allí profundizó sus estudios sobre la Extensión crítica de la mano de las obras de Paulo Freire. En 2006 fue Pro Rector de Extensión en la UDELAR hasta 2014. Recibió los títulos de Dr. Honoris Causa por parte de la Universidad de Rosario, Mar del Plata, San Luis y UNICEN en Argentina y de Profesor emérito por la Facultad de Veterinaria de la Udelar. Actualmente integra la coordinación del Grupo Uleu (Unión Latinoamericana de Extensión) Extensión Crítica: teorías y prácticas en América Latina y Caribe. Profesor Agregado del Programa APEX y Asistente Académico del Centro Universitario Regional Litoral Norte, UDELAR.

Uruguayan, born in Montevideo in 1957. He studied veterinary medicine, and at the end of his degree he began working with solid urban waste pickers in the outskirts of Montevideo. He completed his postgraduate studies in Brazil, where he deepened his work on Critical Extension through the writings of Paulo Freire. From 2006 to 2014, he served as Pro-Rector for Extension at UDELAR. He has received honorary doctorates (Dr. *Honoris Causa*) from the Universities of Rosario, Mar del Plata, San Luis, and UNICEN in Argentina, and has been named Professor Emeritus by the Faculty of Veterinary Medicine at UDELAR. He is currently part of the coordinating team of the ULEU Group (Latin American Union for Extension), *Critical Extension: theories and practices in Latin America and the Caribbean*. He is Associate Professor in the APEX Program and Academic Assistant at the Northern Littoral Regional University Center, UDELAR.
htommasino@gmail.com

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

Uruguayan, born in Montevideo in 1988. She graduated in Architecture and Urbanism in 2017 and completed exchange programs in Campinas and in Chiapas (Mexico), whose Zapatista communities became a reference point for popular education, resistance, and autonomy. She is currently part of the teaching staff of the Metropolitan Integral Program and of the Faculty of Architecture, Design and Urbanism, and is a member of the team responsible for the *Prácticas en Territorio* Program, which since 2019 has been designing integral practices *in-with* Casavalle, a neighborhood on the outskirts of Montevideo.
eloibarzabal@gmail.com