



## **Universidad Nacional de La Plata**

Especialización en Docencia Universitaria (Modalidad a Distancia)

Trabajo Final Integrador

**Título: El sistema de prácticas socioeducativas como dispositivo institucional para la jerarquización y curricularización en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia De Buenos Aires. Una propuesta de Seminario para la Licenciatura en Relaciones Internacionales**

**Autora:** Dra. Herrero, María Sol

**Directora:** Mg. Marcela Mastrocola

**Asesora:** Prof. Yésica Soledad Arenas

**Año: 2021**

*A mi compañero, por ser el Pilar Esencial, la Bendición y Alegría de mi Vida. Tu apoyo incondicional y paciencia hace que el camino sea más fácil... INFINITAS GRACIAS por el Mundo Compartido que construimos día a día, por ser la Luz y la Guía del Camino, por creer en mí y por acompañarme en mi proceso de evolución y aprendizaje con tanto Amor, Aceptación, Sabiduría y Paciencia.*

## **Agradecimientos**

El esfuerzo personal que significa llegar a la culminación de esta etapa hubiese resultado insuficiente sin el acompañamiento de ciertas personas e instituciones: reivindicó el carácter colectivo de esta tesis expresando mi profundo agradecimiento a todos aquellos/as que fueron partícipes de este proceso.

A la Familia Herrero, porque con su sacrificio me dieron el puntapié inicial en el año 2008 para comenzar mi formación académica y me permitieron estudiar una carrera de grado en otra ciudad, por enseñarme que la perseverancia, la responsabilidad y el trabajo son el único camino para lograr los objetivos.

A la Mag. Marcela Mastrocola por aceptar dirigir este trabajo sin conocerme, por su tiempo y los valiosos comentarios que enriquecieron esta propuesta pedagógica.

A la Prof. Yésica Arenas, tutora de este trabajo, por la humildad, sencillez, calidez con la que me acompañó para llegar a esta meta, por sus sugerencias y por la predisposición e incondicionalidad con la que siempre estuvo dispuesta a colaborar.

A la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, el lugar en el que trabajo cotidianamente y al Estado argentino, garante del derecho a una educación universitaria pública, de calidad y no arancelada.

A Universidad Nacional de La Plata por acogerme en sus aulas virtuales y por permitirme la posibilidad de seguir formándome académicamente Por ofrecer un ámbito sistemático de formación en torno de las problemáticas centrales que hacen al desarrollo de la práctica docente, a los y las docentes de la Diplomatura especialmente al Dr. Carlos Giordano y a la Mg. Glenda Morandi.

Por último, un agradecimiento especial a la CONADU y a la Asociación Gremial de Docentes de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires por creer en la construcción colectiva del conocimiento y en su vocación transformadora. Gracias por otorgarme la posibilidad de acceder a una beca para cursar gratuitamente esta propuesta de formación federal que, sin dudas, contribuirá a la transformación crítica de nuestras prácticas de enseñanza, la generación de conocimientos sistemáticos sobre los procesos de formación y su transferencia en cada una de las universidades nacionales en los que nos desempeñamos.

## Índice

Agradecimientos.....	2
Consideración preliminar sobre el uso del Lenguaje Inclusivo.....	4
Resumen .....	5
Introducción.....	6
<b>Capítulo 1: Lineamientos sobre la relación entre la Universidad y la Sociedad: la dinámica de la extensión en la UNICEN y la FCH .....</b>	<b>9</b>
Introducción.....	9
Algunos lineamientos para pensar el rol de la universidad en la sociedad .....	9
La UNICEN: su historia y actualidad institucional .....	16
Las PSE en la FCH-UNICEN.....	20
Objetivos generales y específicos .....	23
<b>Capítulo 2: Marco conceptual: las definiciones de extensión y sus dispositivos de curricularización .....</b>	<b>24</b>
Introducción.....	24
La Educación Superior y el rol de la extensión universitaria en el marco de la integralidad de funciones.....	24
Conceptualizaciones sobre extensión.....	25
Debates sobre la curricularización de la extensión universitaria .....	30
Las PSE como dispositivo para la curricularización de la extensión .....	32
Las PSE: límites y posibilidades en su implementación .....	33
<b>Capítulo 3: Desarrollo de la propuesta de innovación curricular: un Seminario de Formación en Extensión para la Lic. en RRII de la UNICEN .....</b>	<b>36</b>
Introducción.....	36
Lineamientos teóricos sobre las innovaciones curriculares.....	36
Nociones sobre la teoría y la práctica .....	39
Marco teórico de la propuesta y su relación con la curricularización de la extensión.....	43
Contextualización de la propuesta.....	46
Propuesta Pedagógica .....	52
Título: Seminario de Formación en Extensión para estudiantes .....	52
Estrategias de seguimiento y evaluación de la propuesta de innovación curricular .....	71
Conclusiones Finales .....	73
Bibliografía .....	76
Fuentes Documentales.....	85
Anexo.....	86

### **Consideración preliminar sobre el uso del Lenguaje Inclusivo**

El presente TFI está redactado utilizando el masculino como genérico. Esto sólo significa una simplificación gráfica que de ningún modo pretende una invisibilización que afecte y perpetúe la desigualdad de género. En todo caso que sea posible, se promueve en este escrito la utilización de palabras neutras o evidenciar específicamente a varones, mujeres y diversidades intentando, de este modo, contribuir a la eliminación de estereotipos de género, sesgos sexistas y diversas formas de discriminación en la plena certeza de que la desnaturalización de nuestras prácticas discursivas constituye el puntapié inicial para poder lograrlo.

## **Resumen**

El presente Trabajo Final Integrador se propone abordar los procesos de jerarquización y curricularización de la extensión en las universidades públicas argentinas, en el marco de la implementación del sistema de prácticas socioeducativas (PSE) en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). La incorporación de las PSE concebidas como estrategias institucionalizadas, sistemáticas de enseñanza y de aprendizaje interpela, influye y estimula cambios ya que promover instancias de formación integral que aliente a los estudiantes a resolver problemáticas en contextos reales, resulta un gran desafío para los docentes que implica reflexionar y resignificar nuestras prácticas desde un concepto de integralidad. En este sentido, el Trabajo Final Integrador (TFI) se plantea construir una propuesta de enseñanza a través del diseño de un seminario para la Licenciatura en Relaciones Internacionales (RRII) de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la UNICEN. A partir de la sistematización de las experiencias institucionales en extensión y la propuesta pedagógica diseñada, se busca que los estudiantes puedan incorporar herramientas teóricas, reflexivas y perspectiva crítica dialógica con el objetivo de aumentar y fortalecer las prácticas extensionistas desde su jerarquización y curricularización. De este modo, se busca focalizar en un área de vacancia en torno a las innovaciones curriculares actuales que permita superar el abordaje de la extensión como una mera “función” de las instituciones de Educación Superior para concebirla como un proceso social con alcances políticos, pedagógicos y metodológicos poniendo en tensión diversos sentidos en torno a la universidad como el perfil de los profesionales egresados, los dispositivos de formación tradicionales en el aula universitaria, las formas que adquiere el encuentro con los otros, los modos de producción y el carácter público del conocimiento.

## **Introducción**

La extensión -desde su dimensión académica, dialógica, pedagógica y transformadora- le confiere a la propia universidad la posibilidad de mirar de manera crítica, reflexiva y permanente sus propias prácticas académicas y repensar sus políticas institucionales.

Desde esta perspectiva, la integración entre docencia, investigación y extensión debiera estar sistematizada dándose de un modo permanente y constante (CIN, 2012) ya que las acciones de extensión ubican a la universidad en diálogo permanente con las organizaciones de la sociedad civil y el Estado, contribuyendo a partir del conocimiento y el pensamiento crítico al estudio, diseño, formulación, monitoreo y evaluación de políticas públicas en la búsqueda de una mayor y mejor calidad de vida para todos sus habitantes.

La integración de esta función sustantiva de la universidad en los tradicionales dispositivos pedagógicos, constituye un desafío para las autoridades, gestores y docentes ya que no sólo se deben encontrar los mecanismos y formatos más adecuados para su implementación, sino que también debe existir una interiorización sobre la concepción y funcionalidad de la curricularización en la formación del estudiante, colaborando en la formación de profesionales con capacidad para conocer la realidad y comprometerse socialmente.

En este marco, el presente Trabajo Final Integrador (TFI) se origina a partir de un proceso reflexivo de las prácticas docentes a lo largo de distintos encuentros, talleres e intercambios de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), planteando abordar los procesos de jerarquización y curricularización de la extensión en las universidades públicas argentinas, en el marco de la implementación de las prácticas socioeducativas (PSE) en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN).

En este sentido, partiendo de la concepción de que implementar institucionalmente las PSE como estrategias sistematizadas de enseñanza y de aprendizaje resulta un desafío a nuestra formación como docentes, se intenta promover a través de este dispositivo instancias de formación integral en las cuales se aliente a los estudiantes a resolver problemáticas en contextos reales de acuerdo a propósitos, contenidos y estrategias en etapas previstas en su formación curricular.

A partir de la formulación de una experiencia de curricularización que implique el diseño de un seminario para la Licenciatura en Relaciones Internacionales (RRII) de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), y de la sistematización de las experiencias institucionales en extensión prevista, se intenta cubrir un área de vacancia en torno a las innovaciones curriculares actuales para abordar en el TFI de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Respecto a la organización, el TFI se estructura en una introducción, tres capítulos y las consideraciones finales.

En el capítulo I, se avanzará en la caracterización del tema/problema, su contextualización y justificación. En este apartado se retomarán los debates de la agenda universitaria de la última década respecto al rol de las instituciones de Educación Superior en su vínculo con la comunidad y sus aportes a los procesos de transformación social. Se dejarán asentados los principales lineamientos implementados en las universidades públicas argentinas para la jerarquización y curricularización de la extensión. Seguidamente, se realizará un recorrido por la trayectoria histórica y actualidad institucional de la UNICEN. Luego de esta contextualización, se indagará en como impactaron en su política de extensión los lineamientos emanados de los organismos universitarios para la jerarquización de extensión. A partir de estos elementos, se buscará diagnosticar su estado de situación respecto de la integralidad de funciones, describiendo los procesos acontecidos a escala macro y micro, que han influenciado en la jerarquización y curricularización la extensión en la UNICEN, en la FCH y que han derivado en la implementación de las PSE.

En el capítulo II, se desarrollará el marco conceptual abordando los lineamientos teóricos referidos al rol de la extensión en el marco de la universidad referenciando las conceptualizaciones adoptadas, su relevancia y pertinencia para las universidades nacionales argentinas, en general, y, en particular, para la UNICEN. Se abordará en la relevancia de las PSE como dispositivo institucional y las principales características en la universidad tomada como caso de estudio.

En el capítulo III, se presentará el diseño de la innovación curricular reseñando aquellas cuestiones vinculadas su contextualización, a la caracterización de la institución donde se implementará enfatizando en los rasgos del ámbito organizacional, social y

profesional con los que dialoga la propuesta. Por último, se exhibirá como propuesta pedagógica el seminario generado, evidenciando en su construcción el posicionamiento teórico-epistemológico teniendo en cuenta en su planteamiento los temas centrales que se abordarán, las posiciones epistemológicas de los ejes de trabajo, los propósitos de formación perseguidos, la ubicación de la propuesta en el Plan de Estudios y el aporte pretendido que esos saberes le imprimirán al recorrido de formación de los estudiantes de la Lic. en Relaciones Internacionales.

Por último, las Consideraciones Finales tendrán como objetivo integrar las reflexiones e interpretaciones derivadas del desarrollo del TFI. Se busca dar cuenta de un abordaje integral de la temática evidenciando los aportes pedagógicos realizados en torno al objeto de estudio, así como los desafíos futuros en torno a esta intervención.

## **Capítulo 1: Lineamientos sobre la relación entre la Universidad y la Sociedad: la dinámica de la extensión en la UNICEN y la FCH**

### **Introducción**

En este capítulo, se avanzará en la caracterización del tema/problema, su contextualización y justificación. De este modo, se retomarán los debates de la agenda universitaria de la última década respecto al rol de las instituciones de Educación Superior en su vínculo con la comunidad y sus aportes a los procesos de transformación social. Se dejarán asentados los principales lineamientos implementados en las universidades públicas argentinas para la jerarquización y curricularización de la extensión retomando las regulaciones a nivel macro elaboradas al respecto. Seguidamente, se realizará un recorrido por la trayectoria histórica y actualidad institucional de la UNICEN a modo de contextualización para luego indagar en cómo impactaron en ella los lineamientos emanados de los organismos universitarios para la jerarquización de extensión. A partir de estos elementos, se buscará diagnosticar su estado de situación respecto de la integralidad de funciones, describiendo los procesos acontecidos a escala macro y micro, que han influido en la jerarquización y motorizado la curricularización de la extensión en la UNICEN en general, en la FCH en particular.

Como fuera planteado en la introducción el presente TFI busca, tomando la implementación de las PSE como estrategia de curricularización de la extensión en la UNICEN, aportar al conocimiento de este fenómeno y su sistematización, enfatizando en las implicancias de otros modos de formación y cómo su institucionalización trae aparejado la necesidad de repensar nuestras prácticas docentes. Como rasgo fundamental y distintivo, se parte del supuesto de que esta modalidad formativa reconoce y asume la existencia de otros saberes, más allá de los académicos promoviendo que estos se tengan en cuenta, reconociendo la igualdad de las voces e interpelando las estructuras de conocimientos históricamente relegados en las instituciones universitarias que contienen, producen y alojan concepciones anacrónicas al siglo XXI.

### **Algunos lineamientos para pensar el rol de la universidad en la sociedad**

Las discusiones y concepciones sobre la relación Universidad-Sociedad arrastran consigo la historia del rol del Estado, las políticas públicas y la ampliación de derechos.

Históricamente, una de las primeras ideas sobre la vinculación Universidad-Sociedad de las que se tiene registro es en 1905 durante la gestión de Joaquín V. González como ministro de Educación de la Nación, quien planteó en el Estatuto fundacional de la UNLP la convicción de “establecer la extensión del conocimiento, la acción y los servicios hacia los sectores populares como una de las misiones fundamentales de la universidad” (Gezmet, 2018, p. 54).

Cecchi, Perez y Sanllorenti (2013) señalan que las luchas del Movimiento de Reforma Estudiantil de la Universidad Nacional de Córdoba de 1918 fueron un hecho bisagra para la historia de las misiones y funciones de las universidades latinoamericanas poniendo el acento en la idea de que la universidad tiene responsabilidades sociales que trascienden lo estrictamente universitario. Desde ese entonces se la concibió como una institución con un compromiso ineludible hacia la sociedad ocupando un rol fundamental en la consolidación de la democracia política, la igualdad social y la renovación cultural.

Uno de los principios fundamentales de la Reforma fue la democratización de la institución universitaria como garantía para el acceso a todos los sectores sociales, manteniendo la bandera de la igualdad de oportunidades como horizonte social. La función de la extensión quedaría fuertemente ligada a esa responsabilidad democratizadora de la universidad y, en este sentido, se institucionalizaría sobre la formación de estudiantes y en la revinculación de los graduados con una práctica académica con sentido social, a la vez que ofrecería un espacio de aproximación al ejercicio profesional (Senger y otros, 2018).

El golpe cívico-militar de 1976, trajo consigo que las universidades argentinas pasaron a ser consideradas un “reducto de adoctrinamiento subversivo” y por tal motivo se puso en marcha un estricto sistema de control ideológico y político, se anularon los debates y las confrontaciones de ideas (Vuksinic y Méndez, 2018) y las actividades extensionistas que habían logrado un importante desarrollo durante las décadas anteriores, fueron eliminadas. Así:

durante la recuperación de la democracia, las universidades nacionales con el desafío de reconstruir y redefinir el vínculo con los sectores sociales que la dictadura había restringido, retomaron el camino histórico de la

autonomía y el cogobierno de su tradición reformista latinoamericana.

(Tomassino y Cano, 2016, p. 10)

En la actualidad, retomando lo planteado por Boaventura de Sousa Santos (2020), las universidades públicas se encuentran ante la oportunidad para pensar una alternativa al modelo de sociedad y civilización en el que vivimos. Para esto, se hace necesario trabajar en la democratización de las relaciones que éstas tienen con la sociedad ya que el conocimiento que produce es más valioso cuanto mejor sabe dialogar con los otros saberes que circulan. En esta línea, el autor sostiene que las universidades no deben caer en los poderes económicos y políticos que buscan ponerla a su servicio y deben democratizar sus relaciones con los estudiantes ya que siempre se aprende y se enseña con, nada es unilateral, todo es recíproco (de Sousa Santos, 2020).

Desde esta perspectiva, el diálogo y compromiso se profundiza a través de la articulación con diversos actores y esta responsabilidad ser asumida como parte de la política institucional permitiendo que las funciones sustantivas de la Educación Superior (docencia, extensión, investigación) aporten de modo integral a la construcción de una sociedad más justa.

En línea con este planteo, la declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) realizada en Cartagena de India (Colombia) durante el 2008, en su declaración final ratifica que:

Las instituciones de Educación Superior deben avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos. La calidad está vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad. Ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas a atender, de solución fundamental para el desarrollo del país o la región, y el bienestar de la población; una activa labor de divulgación, vinculada a la creación de conciencia ciudadana sustentada en el respeto a los derechos humanos y la diversidad cultural; un trabajo de extensión que enriquezca la formación, colabore en detectar

problemas para la agenda de investigación y cree espacios de acción conjunta con distintos actores sociales, especialmente los más postergados. (CRES, 2008, p. 6)

Adicionalmente, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), en su documento “Las universidades públicas en el año del bicentenario” sostiene que la Universidad debe “propiciar la distribución social del conocimiento, convirtiendo a la Educación en un mecanismo de cohesión e integración social” (CIN, 2016, p. 7).

En el año 2018, a cien años de la Reforma Universitaria, la declaración final de la CRES realizada en la provincia de Córdoba (Argentina), reafirmó el postulado de la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber de los Estados. Además, manifestó que el compromiso social requiere que la Educación Superior “sea parte de la sociedad y se democratice en todos sus ámbitos” (CRES, 2018, p. 18).

En este encuentro multilateral, se profundizó la consideración sobre el compromiso con las transformaciones sociales, culturales, políticas, artísticas, económicas y tecnológicas manifestando que:

la educación debe construir su calidad y universalidad en el servicio a la comunidad local, en miras al desarrollo humano de cada entorno, articulando tradición e innovación de punta, congregando la pluralidad de competencias, habilidades y conocimientos que las personas construyen, en la convergencia de la actividad especializada, la vida cotidiana, las sabidurías populares y una auténtica inteligencia ética y estética en armonía territorial más allá de cualquier impacto. Es imperioso considerar igualmente a todos como personas únicas e inacabadas, como facilitadores del cambio y como agentes de su propio desarrollo mediante la generación de mecanismos para el crecimiento personal y social, y para la constitución de comunidades. Es decir, la educación superior es co-creadora de conocimiento e innovación, haciendo de estos, como saberes articulados a prácticas sociales, herramientas de independencia intelectual, transformación social y construcción de estructuras políticas más justas,

equitativas, solidarias y, sobre todo, subsidiarias de valores compartidos autóctonos. (CRES, 2018, p. 16)

En esta línea, según Camilloni (2010), la educación universitaria dejó de ser un proyecto individual para convertirse en un instrumento de la sociedad para su propia transformación. En tanto integrante de la sociedad civil y del estado, la universidad pública constituye un factor estratégico para promover el crecimiento económico, social y cultural y, por consiguiente, el bienestar de la población.

Por su parte, Roig (2013), menciona la responsabilidad que tiene la universidad de informar a la sociedad sobre su accionar, en tanto es un factor clave al servicio del cambio social, del desarrollo económico y de la producción del conocimiento. Reconoce que la universidad sigue enfrentando desafíos de cambio y mejora en términos de ampliar las posibilidades de acceso y formación de los estudiantes, el desarrollo de la investigación y sus acciones de extensión. La integración entre enseñanza, investigación y extensión nos posiciona desde una perspectiva en la que los saberes culturales y los conocimientos académicos-científicos se ponen en juego con otros saberes y conocimientos que posee la sociedad, lo que posibilita analizar y abordar los problemas a partir de una concepción y comprensión de la complejidad (Camilloni, 2013).

En consecuencia, en el contexto latinoamericano, se comenzaron a impulsar desde las universidades públicas la integración de las funciones académicas en el currículo, y particularmente se sitúa a la vinculación universidad-sociedad como un elemento fundamental de integración, en tanto que comprende experiencias de aprendizaje en contexto, valorando, conceptualizando y dimensionando a la comunidad como escenario de experiencias de enseñanza y aprendizaje.

En conjunto, estos debates en torno al lugar de las universidades públicas, su vínculo con la comunidad y sus aportes a los procesos de transformación social ponen de manifiesto la necesidad de repensar nuestras universidades, sus sentidos, prácticas y las diversas políticas que se generan para fortalecer la articulación con la sociedad en todos los ámbitos.

La extensión universitaria recibe tantas denominaciones de acuerdo a la identidad de cada universidad. Cada definición refleja un modo de concebir la autonomía universitaria y el compromiso social, es decir, las designaciones se diferencian

conceptual, política y metodológicamente y, es por eso que, la multiplicidad de términos constituye un campo de tensiones. Esta dimensión discursiva no sólo se presenta en la disputa retórica de sus sentidos, sino también en los efectos y consecuencias prácticas de los sujetos que se reconocen en ella.

En este sentido, numerosas universidades nacionales han avanzado en experiencias de inserción curricular de espacios pedagógicos que plantean el desafío de la integralidad de las funciones universitarias, la interdisciplina y el diálogo de saberes.

A nivel nacional, en Argentina, este proceso de definición ha sido acompañado y potenciado tanto por importantes declaraciones del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) como por parte de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU).

En septiembre del 2008 el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) crea la Red de Extensión Universitaria (REXUNI) como organización interuniversitaria a fines de “generar, promover y difundir políticas de Extensión universitaria, con el objeto de fortalecer la construcción de una Universidad democrática, solidaria y socialmente comprometida” (CIN, 2008, p. 2).

En el año 2012, en el Acuerdo Plenario N° 811/12, el CIN aprobó el Plan Estratégico 2012-2015 de la Red de Extensión Universitaria (REXUNI). Dicho documento pone de manifiesto y desarrolla líneas claras de acción y abordaje que son marco de referencia para pensar estas prácticas afirmando que

Este tipo de prácticas se llevan a cabo en diálogo con organizaciones sociales e instituciones públicas, desde la identificación misma del problema a la ejecución de la propuesta. Asimismo, docentes e investigadores tienen una participación activa en el desarrollo de las prácticas, pudiendo sumarse también graduados y personal de apoyo académico. La incorporación a la currícula de estas prácticas pretende sumar contenido a la formación profesional de los futuros egresados, orientándolos hacia una actitud comprometida y crítica respecto de la realidad. (CIN, 2012, p. 13)

En este proceso, en el transcurso de 2017 la Dirección Nacional de Desarrollo Universitario de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), dio inicio a un nuevo programa institucional denominado SINERGIA cuyos objetivos apuntaban al

fortalecimiento de acciones para la generación, desarrollo y/o consolidación de programas de prácticas socioeducativas en las universidades nacionales.

A partir del 2017, el entonces Ministerio de Educación y Deportes comenzó a impulsar en su normativa procesos de reconocimiento académico y curricularización de las diversas prácticas socioeducativas, que las diversas universidades del país despliegan en sus territorios. Con la aprobación del documento titulado “Régimen de Organización de Carreras, Otorgamiento de Títulos y Expedición de Diplomas” de las Instituciones Universitarias y a través de la Resolución N° 2405/ME 2017 propone a las instituciones universitarias pertenecientes al Sistema Universitario Nacional que:

en el marco de su autonomía, puedan incorporar información que sirva de suplemento al título universitario de las carreras de pregrado y grado, la que deberán ser incorporada en el certificado analítico del graduado. Determina que en el certificado analítico se contendrá, como suplemento al título universitario, toda aquella información que esté referida al desarrollo de actividades relacionadas con las funciones: académica, investigación, extensión universitaria o transferencia tecnológica. (ME, 2017, p. 2)

En el 2018 la SPU bajo la Resolución N° 233-ME/2018 invitó:

a las instituciones universitarias públicas, que en el marco de su autonomía incorporen en los diseños curriculares y planes de estudios de las carreras de pregrado y grado, prácticas sociales educativas o como la institución las denomine, cuyo cumplimiento será requisito necesario para la obtención del título universitario. (ME, 2018, p. 1)

En el próximo apartado se dará cuenta como estos procesos impactaron en la UNICEN y, especialmente en la FCH.

## **La UNICEN: su historia y actualidad institucional**

La Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires se creó en el año 1974 a través de la Ley N° 20.753, con la finalidad de reunir en una universidad nacional las estructuras universitarias existentes en las ciudades de Tandil, Olavarría y Azul<sup>1</sup>. Su zona de influencia directa es definida como un amplio sector del centro de la provincia de Buenos Aires los partidos de Tandil, Azul, Olavarría, Necochea, Lobería, San Cayetano, Tres Arroyos, Adolfo Gonzáles Cháves, Benito Juárez, Laprida, General La Madrid, Bolívar, 9 de julio, 25 de Mayo, General Alvear, Tapalqué, Las Flores, Rauch, Ayacucho y Balcarce.

La Universidad cuenta hoy con 11 Unidades Académicas localizadas en sus tres sedes y una subsele radicada en Quequén (Necochea). Ellas son: Facultad de Ciencias de la Salud (Olavarría) Facultad de Agronomía (Azul) Facultad de Arte (Tandil), Facultad de Ciencias Económicas (Tandil) Facultad de Ciencias Exactas (Tandil) Facultad de Ciencias Humanas (Tandil) Facultad de Ciencias Sociales (Olavarría) Facultad de Ciencias Veterinarias (Tandil) Facultad de Derecho (Azul) Facultad de Ingeniería (Olavarría) Subsele Quequén (Necochea). Bajo esta estructura administrativa, la Universidad brinda 64 carreras de grado que cubren un amplio espectro disciplinar y a las que se suman 8 carreras formales de pregrado y una importante oferta de Diplomaturas y Diplomaturas Universitarias. Cursan sus estudios en esta Casa de estudios más de 14.000 estudiantes que provienen de toda la provincia de Buenos Aires, registrándose además inscriptos de todas las regiones del país.

Desde su surgimiento, la UNICEN, siguiendo los preceptos de la Reforma Universitaria y del Decreto N° 29.337 de Supresión de Aranceles Universitarios del 1949, considera a la Extensión como pilar de la actividad universitaria.

En el Artículo N° 73 del Estatuto establece que “la enseñanza debe orientarse hacia la formación integral del hombre” (2012, p. 19) y el Artículo N° 103 especifica que: “(...) la Universidad coopera, con los medios a su alcance, al mejoramiento tanto de la colectividad como del individuo, estimulando todas aquellas actividades que contribuyan especialmente a ello” (Herrero y Brutti, 2013, p. 4).

---

<sup>1</sup> Este párrafo y subsiguientes fueron extraídos la reseña histórica del sitio de la UNICEN: <https://www.unicen.edu.ar/content/rese%C3%B1a-hist%C3%B3rica> recuperado el 04-07-2018

En el año 2011, en el marco de acciones que tenían como finalidad fortalecer el vínculo con la Universidad con los sectores políticos, sociales, culturales, sindicales e institucionales de la sociedad, el Consejo Superior de la UNICEN a través de la Ordenanza N° 3820/11 creó la Secretaría de Extensión con el objetivo de diseñar programas y proyectos estratégicos de extensión y de vinculación que amplíe y diversifique la presencia activa de la Universidad en los ámbitos públicos y privados (Herrero y Brutti, 2013).

Desde la fundación de esta dependencia, las actividades de extensión se han ido jerarquizando e institucionalizando con un nivel creciente de articulación de la extensión con la docencia y la investigación. Un ejemplo de esto es la realización en el año 2013 de una jornada de trabajo organizada por Secretaría de Extensión y Académica con el objetivo de:

reflexionar sobre los distintos sistemas de prácticas vivenciales y, particularmente, de las prácticas socio educativas que son realizadas por la universidad, en el afán de que éstas integren un proceso regulatorio, poniendo en debate su presencia obligatoria en los espacios curriculares. (2013, p. 1)

De la misma participaron representantes de todas las unidades académicas, la Escuela Superior e integrantes de la Federación Estudiantil.

En 2017, la Secretaría de Extensión y la Secretaría Académica de la UNICEN realizaron una presentación en la convocatoria del Programa Institucional denominado SINERGIA de la Dirección Nacional de Desarrollo Universitario de la SPU cuyos objetivos apuntaban al fortalecimiento de acciones para la generación, desarrollo y/o consolidación de programas de prácticas socioeducativas en las universidades nacionales.

El proyecto institucional resultó aprobado, gestándose a partir de esto un marco de posibilidades y un horizonte de trabajo colectivo en el que se propiciaron diversas instancias que permitieron poner en agenda la temática, discutir y pensar modos de curricularizar la extensión, conocer experiencias y trayectorias de otras universidades nacionales, así como también realizar espacios de capacitación entre las unidades académicas de la UNICEN. Asimismo, se fomentaron espacios de encuentro con la

participación actores comunitarios con los cuales se articuló desde diferentes proyectos, fundamentales para entender que las PSE o cualquier proceso de abordaje territorial deben ser pensados y trabajados en conjunto con los mismos.

En ese entonces, se establecieron como plazos al interior de la UNICEN un año de trabajo en la construcción de la reglamentación de las PSE para las tres sedes, la subsede y los colegios preuniversitarios.

De este modo, se comenzó a dar el proceso de elaboración de un reglamento general que en diciembre de 2018 fue aprobado por Consejo Superior a través de la Resolución N° 7381 del 19/12/2018 quedando institucionalizada la creación de un “Sistema de Prácticas Socio Educativas” de la UNICEN a implementarse a partir de un amplio abanico de posibilidades entre los cuales se encuentran: módulos dentro de las asignaturas, seminarios, talleres, espacios de prácticas ya existentes en los currículos, proyectos de voluntariado, proyectos de extensión, proyectos estudiantiles, proyectos de investigación con impacto territorial, proyectos institucionales, entre otros proyectos y actividades acreditadas por las Unidades Académicas y/o Rectorado (UNICEN,2018, p. 6).

Esta modalidad en el grado emerge de la necesidad de institucionalizar nuevas propuestas de formación tanto para los estudiantes como para los docentes. En su reglamentación se las define como “estrategias institucionalizadas y sistemáticas de enseñanza y de aprendizaje con problemáticas reales, en contextos reales” (UNICEN, 2018, p. 5). Entendidas como acto pedagógico, se plantea su organización en relación estrecha con propósitos, contenidos y estrategias en etapas previstas en la formación curricular conformando instancias de formación integral de los estudiantes en tanto impulsan, durante todo el proceso, la participación activa, protagónica y comprometida junto a otros actores sociales incluyendo en su desarrollo espacios de sensibilización, conceptualización, problematización, reflexión, intervención comunitaria específica y sistematización sobre lo acontecido.

Según la normativa antedicha, las PSE se constituyen en oportunidades trascendentales para la consolidación del Compromiso Social de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, ya que se abren posibilidades para abordar la construcción de conocimiento en el marco de un intercambio que implica necesariamente a otros que

están fuera de la Universidad con quienes compartimos el espacio social concibiendo, de este modo, el conocimiento como un bien público y social (UNICEN, 2018).

De este modo, estas estrategias de curricularización de la extensión buscan aportar a la formación ético-política de los estudiantes y demás participantes como parte de su proceso educativo, incrementando los niveles de conocimiento y conciencia social, y las posibilidades de una interacción enriquecedora con distintos actores de la comunidad. Asimismo, las PSE plantean incentivar al desarrollo del pensamiento crítico, a través de una participación planificada y activa de los actores universitarios, en la interpretación y resolución de problemáticas socio-comunitarias, estimulando la búsqueda creativa de alternativas de desarrollo social y profesional, que integren perspectivas interdisciplinarias (UNICEN, 2018).

Como fuera explicitado en la introducción de este TFI, este dispositivo, implica otras alternativas de pensar y organizar el trabajo docente y reconoce otros modos de aprendizaje de los estudiantes ya que, apuesta a generar experiencias educativas en vínculo con la comunidad, conjugando procesos de enseñanza situada que articulen las discusiones propias del campo teórico con las problemáticas sociales y políticas del contexto de intervención.

En este sentido, se piensa en espacios o entornos donde se realizan las enseñanzas y los aprendizajes: en los espacios sociales de las organizaciones e instituciones extrauniversitarias como en las aulas, los docentes debemos construir modalidades de enseñanza que incluyan estos diferentes espacios y que convoquen a construir esos saberes lo cual nos obliga a repensar nuestra formación y las condiciones institucionales que las universidades deben garantizar para propiciar estas prácticas.

En un primer momento, en la UNICEN se estableció que a partir del 2020 las PSE serían un requisito de graduación para los estudiantes de todas las carreras de grado y pregrado de la UNICEN, lo cual no pudo lograrse por la irrupción del COVID-19.

En el 2021 se confirmó que este trayecto formativo se iniciaría en el ingreso y continuaría hasta la culminación de la carrera con el cumplimiento de 50 horas, aplicándose a partir de quienes ingresaron en el año 2020.

En ese mismo año algunas Unidades Académicas ofrecieron actividades para acreditar como PSE desde la plataforma ZOOM. No obstante, se espera que el 2022 con el retorno a la presencialidad cuidada en toda la UNICEN pueda diversificarse la oferta de las mismas y la modalidad sea presencial de acuerdo a los protocolos vigentes.

### **Las PSE en la FCH-UNICEN**

La FCH de la UNICEN tiene su sede en la ciudad de Tandil, Provincia de Buenos Aires. Cuenta en la actualidad con 8 (ocho) carreras de grado<sup>2</sup>, que en su mayoría establecen en sus planes de estudio espacios de prácticas profesionales que apuntan a la especificidad y competencias propias de las disciplinas.

Durante los últimos años, se observa un gran crecimiento de la participación de docentes investigadores, estudiantes, nodocentes y graduados en proyectos de extensión, iniciativas de investigación con impacto territorial y voluntariados contemplando entre sus actividades la articulación con múltiples y variados actores de nuestra comunidad: instituciones educativas formales, espacios educativos no escolarizados, organizaciones y productores de la economía social y solidaria, movimientos sociales, organizaciones de la sociedad civil, centros comunitarios, centros de salud, comedores, bibliotecas populares, entre otros.

Muchas de estas acciones son desarrolladas en el marco de programas institucionales de la FCH, como el Observatorio Social-FCH, el Programa de Municipios y Gobiernos Locales, el Programa de Ingreso, Permanencia y Graduación, entre otros; y programas institucionales de la Secretaría de Extensión y Transferencia y del rectorado de la UNICEN como los Puntos de Extensión Territorial, el Programa de Economía Social y Solidaria, el centro de Capacitación Cultura y Deporte-Universidad Barrial y áreas institucionales como la de Cultura.

---

<sup>2</sup> Lic. en Trabajo Social; Lic. en Relaciones Internacionales; Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación; Lic. y Prof. en Educación Inicial; Prof. y Lic. en Historia; Tec. en Sistemas de Información Geográfica, Lic. y Prof. en Geografía; Tec. Universitaria en Circuitos Turísticos; Guía Universitaria en Turismo; Lic. en Turismo y Lic. en Diagnóstico y Gestión ambiental.

Esta heterogeneidad representa un desafío para pensar estrategias que aporten a pensar y reflexionar cómo incluir estas propuestas en los trayectos académicos a partir de las particularidades de cada carrera<sup>3</sup>.

Diversos antecedentes proporcionaron al interior la unidad académica el sustento y las herramientas para discutir y asumir las vinculaciones entre las tres funciones de manera integral dando el marco de posibilidades para la construcción de las PSE.

Como se expresó anteriormente, dado que no existe una estructura o modalidad única y establecida de PSE, las mismas se van construyendo y elaborando a la medida de la realidad, experiencias y trayectorias que cada unidad académica posee y, en este sentido, las experiencias que presentan otras universidades nacionales son fundamentales para pensar los horizontes posibles.

Teniendo en cuenta los aportes teóricos, las experiencias previas de otras universidades nacionales y la UNICEN, la FCH las concibe como espacios de enseñanza y aprendizaje situado orientados a promover la curricularización de la extensión, fortalecer la integralidad de las funciones sustantivas de la Educación Superior (docencia, investigación y extensión) y a poner en juego los saberes disciplinares de cada una de las carreras. Entendidas como un proceso educativo transformador, las PSE apuntan a la formación de profesionales con miradas reflexivas y críticas frente a la realidad. Las mismas se proponen reforzar y seguir construyendo el vínculo que la universidad tiene con la sociedad, así como aportar a los procesos de transformación social poniendo en diálogo el conocimiento académico y el conocimiento popular<sup>4</sup>.

Como cristalización de lo anterior, una de las primeras medidas tomadas por la gestión de la Facultad en el proceso de construcción de las PSE, fue la creación del “Programa de Prácticas Socio Comunitarias” (PSC) dependiente de la Secretaría de Extensión y

---

<sup>3</sup> Existen antecedentes al interior de la FCH, en la carrera de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, que, tras diez años de abordaje a través de proyectos de extensión, se llega a la curricularización de lo que han denominado “prácticas en espacios no escolarizados”, al interior del área de Práctica Educativa (Corrado, R., 2016).

<sup>4</sup> Se hace referencia a lo que Boaventura de Sousa Santos denomina *ecología de saberes* “un conjunto de prácticas que promueven una conciencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluidos el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo. Implica una amplia gama de acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conocimientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos ciudadanos, sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices” (Souza Santos, 2005, p. 68).

Transferencia aprobado por el Consejo Académico en junio de 2017 a través de la Resolución N° 234/17.

Los primeros pasos en la construcción del reglamento interno de PSE en la FCH, dieron cuenta de la necesidad de generar múltiples espacios de encuentro, reflexión y discusión al interior de la comunidad educativa, con el propósito de trabajar sobre el compromiso en la elaboración y puesta en marcha de estas estrategias de curricularización de la extensión. Esta tarea fue motorizada por el Programa de Prácticas Socio Comunitarias, la Secretaría de Extensión y Transferencia y la Subsecretaria Académica de la FCH trabajando de manera articulada con todas las carreras y el movimiento estudiantil.

Se desarrollaron instancias de trabajo con las carreras y sus órganos de cogobierno, así como también jornadas intercarreras para la socialización de los aportes al reglamento. Asimismo, teniendo en cuenta la dinámica interna de cada carrera, las mismas fueron generando diferentes instancias de discusiones por claustro, interclaustro y ampliadas realizando un trabajo conjunto con el Centro de Estudiantes (CEFCH) y su Secretaría de Articulación Social, siendo de importancia remarcar el acompañamiento del movimiento estudiantil desde los inicios de la propuesta.

El reglamento general de PSE de la UNICEN, trabajado durante el 2019, producto del trabajo conjunto de actores de las áreas de extensión y académica de las tres sedes y la subsede de la universidad, docentes, nodocentes, graduados/as, estudiantes, resultó el marco para el proceso de elaboración del reglamento interno de PSE de la FCH con el desafío y la tarea de que el mismo contenga y refleje la heterogeneidad e interdisciplinariedad propia de las ocho carreras de la unidad académica, pero que a su vez las encuentre y potencie.

No obstante, al interior de la FCH, el proceso de discusión y debate en torno a la implementación y puesta en marcha de las PSE sigue aún vigente. La irrupción de la pandemia por COVID-19 durante 2020 y 2021 presentó problemáticas que debían tener respuestas urgentes, reconfigurando la dinámica en torno a la discusión de la reglamentación específica y la puesta en marcha de las prácticas que se espera retomar en el 2022.

## **Objetivos generales y específicos**

### Objetivo General:

Construir una propuesta de enseñanza para la carrera de Licenciatura en RRII de la FCH de la UNICEN con el objetivo de promover los procesos de jerarquización y curricularización de la extensión en la Universidad. A partir de la misma, se pretende que estudiantes puedan incorporar herramientas teóricas, reflexivas y prácticas con el objetivo de promover el aumento y fortalecimiento de las prácticas extensionistas en la universidad contribuyendo a su jerarquización y curricularización.

### Objetivos Específicos:

- Caracterizar los principales lineamientos implementados por los organismos universitarios en la política de extensión llevada adelante por la UNICEN y diagnosticar su estado de situación respecto de la integralidad de funciones.
- Indagar sobre los procesos de jerarquización y curricularización de la extensión en las universidades públicas argentinas, en el marco de la implementación de las PSE en la UNICEN. Relevar los rasgos y características principales del sistema de prácticas con el fin de reflexionar sobre las mismas como dispositivo institucional para jerarquizar la extensión y lograr su curricularización.
- Sistematizar las experiencias de PSE para reflexionar sobre el sentido de las prácticas, interrogar sobre los límites y potencialidades en la construcción de la relación sociedad-universidad.
- Diseñar la propuesta del Seminario Electivo, sus fundamentos pedagógicos, metodología, contenidos y evaluación.

Se busca trascender el abordaje de la extensión como una mera “función” de las instituciones de Educación Superior para concebirla como un proceso social con implicaciones políticas, pedagógicas y metodológicas: desde una perspectiva de diálogo de saberes, las múltiples modalidades que toma la curricularización de la extensión ponen en tensión otros sentidos en torno a la universidad, los modos de producción de conocimiento de las universidades y las implicancias de su carácter público, el perfil de los profesionales egresados, los dispositivos de formación tradicionales en el aula universitaria, las formas que adquiere el encuentro con los otros.

## **Capítulo 2: Marco conceptual: las definiciones de extensión y sus dispositivos de curricularización**

### **Introducción**

En este capítulo se desarrollará el marco conceptual abordando los lineamientos teóricos referidos al rol de la extensión referenciando las conceptualizaciones adoptadas, su relevancia y pertinencia para las universidades nacionales argentinas, en general, y, en particular, para la UNICEN.

En una segunda instancia, se abordará en la relevancia de las PSE como dispositivo institucional y las principales características en la universidad tomada como caso de estudio

### **La Educación Superior y el rol de la extensión universitaria en el marco de la integralidad de funciones**

Para dar inicio a este apartado, se retoman las conclusiones de la CRES haciendo referencia a la constitución de la Educación Superior como: “un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho” (CRES, 2008, p. 3).

En este marco, podemos observar como las universidades públicas han construido a lo largo de la historia diversas estrategias para potenciar tal articulación, fortalecer y aportar a la construcción de una sociedad más justa.

Erreguera, Nieto y Tommasino (2020) expresan que dentro de las tres funciones sustantivas de la Educación Superior la extensión ha sido la que mayormente ha trabajado y cristalizado este vínculo, principalmente desde la profundización de la corriente de la Extensión Crítica Latinoamérica y Caribeña.

En su artículo, los autores expresan que para esta corriente la extensión como función sustantiva de la universidad, entre otras importantes definiciones, apuesta a “la promoción de prácticas educativas integrales y la articulación de la investigación, la docencia y la extensión en la intimidad del acto educativo” (Erreguera, Nieto y Tommasino, 2020, p. 182).

Desde la gestión universitaria, algunas voces plantean que la innovación tiene su origen en la extensión y, desde allí, se debe avanzar hacia la reorientación de las prácticas de investigación y docencia. En este TFI, el diseño de innovación, a partir de la extensión, supone tres procesos interrelacionados: la curricularización de la extensión; la integralidad como criterio rector del diseño, implementación y evaluación de las prácticas universitarias; y la territorialización de la universidad como modelo de gestión.

Estos tres conceptos están presentes en los debates que las universidades latinoamericanas y argentinas tienen desde el 2008 en el contexto de diversas conferencias regionales de Educación Superior y dentro del marco de la REXUNI creada ese mismo año.

### **Conceptualizaciones sobre extensión**

La extensión ha comprendido una gran diversidad y número de actividades culturales, sociales, de asistencia técnica, de desarrollo tecnológico, de difusión, de capacitación, de formación profesional; actividades destinadas a poblaciones específicas tales como adultos mayores, jóvenes y niños en situaciones de vulnerabilidad, discapacitados; cooperación con organismos gubernamentales y no gubernamentales y actividades abiertas a la comunidad en general tanto educativas como culturales; acciones y programas destinados a la propia comunidad universitaria, como deportes, becas, orientación vocacional y ocupacional y asistencia a los estudiantes en aquellas cuestiones de orden social, no estrictamente académicos, albergues, pasantías y bolsas de trabajo. Según Giacomo y otros (2011), la definición de extensión pareciera estar más vinculada a lo que no es, a lo que no tiene un definido espacio institucional.

En coincidencia, Vacarezza (2015) considera que el concepto de extensión no se encuentra estabilizado ni dentro de una misma organización o discurso institucional, “situación alimentada, por demás, por la falta de regulación de sus actividades, fines, objetivos y modalidades” (2015, p. 5). La expresión "extensión universitaria" ha sido cuestionada y sustituida, sin embargo, por diversas razones ha mantenido su predominio.

La diversidad de significados que tiene y de actividades que comprende marca como una característica central la polisemia del término. Tomando esta característica como punto de partida: Vacarezza (2015) ha elaborado un esquema que clasifica los significados de las funciones de la extensión universitaria según estén centradas en la universidad o en el mundo externo a ella. Entre las centradas en el mundo externo enumera: contribuir a la elevación social y cultural de la población que no tiene acceso al conocimiento; cumplir con el compromiso moral frente a la injusticia de una sociedad desigual; brindar servicios para la satisfacción de necesidades o la solución de problemas sociales; orientar y apoyar a la población en la presión al Estado para el cumplimiento de funciones de política social; mostrar un modelo alternativo de acción profesional; la extensión como efecto de demostración a la política del Estado; y para insertar a la universidad como proveedora de conocimientos en procesos de innovación productiva.

Entre aquellas funciones que se centran en la universidad enumera: devolver a la sociedad parte del esfuerzo que ésta hace para sostener la universidad; acercar la universidad a la realidad social para abrir el conocimiento de los egresados y estimular su sensibilidad social; permitir un ámbito de práctica social del estudiantado; identificar temas relevantes a estudiar/investigar/reflexionar por parte de la universidad; demostrar un modelo alternativo de acción profesional: la extensión como efecto de demostración de la política del Estado; el ejercicio de extensión como banco de prueba y/o fuente de información en el proceso de investigación; y extensión de beneficios a los estudiantes universitarios.

Por su parte, Gezmet (2014) plantea cuatro “modelos de extensión” como categorías operacionales y recurso metodológico que permiten conocer, interpretar o explicar las características de las interacciones y que estructuran conjuntos de nociones, ideas, ideologías y prácticas extensionistas. Según la autora, aunque en algunos momentos históricos estos modelos se constituyen como dominantes y reflejan características propias de ese tiempo-espacio —como ocurre en el sistema universitario argentino— todos los modelos están presentes de manera simultánea en modo emergente, residual o

hegemónico en las prácticas extensionistas. Sin ánimos de exhaustividad, podemos sintetizarlos en el cuadro subsiguiente<sup>5</sup>:

<b>Modelo</b>	<b>Características</b>
<b>Modelo tradicional o de divulgación</b>	Presente en las primeras experiencias extensionistas, con una influencia positivista y hegemónica hasta la década del 60'. En esta perspectiva, la extensión es fuente de conocimiento y saberes, y desde este lugar se vincula con algunos sectores en su carácter de dador a receptor, y de manera especialmente unidireccional. A la luz de estos postulados, las prácticas extensionistas están dirigidas a la comunidad concebida como destinataria, asistente, espectadora, en actividades tales como cursos, conferencias, proyecciones de cine, museos, espectáculos, exposiciones, publicaciones, muestras y prácticas asistencialistas.
<b>Modelo concientizador</b>	Sintoniza en las ideas de la izquierda latinoamericana, enriquecidas por el pensamiento de Paulo Freire identificándose campañas masivas de alfabetización. En las universidades argentinas pueden observarse estas prácticas desde la década del 60' hasta principios de la década del 70', interrumpido por la dictadura militar. En este contexto, la extensión universitaria, supera la unidireccionalidad propuesta en el modelo anterior en el cual se busca "civilizar" a partir de "llevar" el conocimiento y la cultura universitarios. En esta perspectiva predomina la idea de un encuentro en el que la práctica extensionista pone en diálogo a la comunidad y a los universitarios en torno al objeto-problema que los convoca, contextualizándolo para comprenderlo y transformarlo conjuntamente.
<b>Modelo economicista o empresarial</b>	Consolidado en la década neoliberal, en el cual la extensión se entendía como soporte científico y técnico del sector productivo y el saber se organizaba en función de la rentabilidad económica y de la oferta direccionada de la universidad hacia el mercado. En esta línea, la extensión se orienta a la transferencia tecnológica y las prácticas extensionistas habituales son: los convenios de cooperación tecnológica; los contratos de desarrollo; los licenciamientos de tecnologías; las incubadoras de empresas, oficinas de consultorías y asesoramiento; unidades de transferencias, incentivos y financiamientos de investigaciones, entre otras propuestas.
<b>Modelo integral</b>	Es el más reciente, la extensión se visualiza desde una universidad "democrática, crítica y creativa" que procura la "democratización del saber" y asume la función social de contribuir a la mayor y mejor calidad de vida de la sociedad, de aportar a la transformación social y económica y con ello a su propia transformación" a partir de un diálogo interactivo y multidireccional con los diferentes actores involucrados en la relación.

Más allá de que en las prácticas extensionistas predomine uno o varios de los tres primeros modelos, con variaciones según las tradiciones de la universidad, la facultad, y el momento histórico, las prácticas concebidas desde el modelo integral todavía son escasas y relativamente marginales, aunque los especialistas coinciden en señalar que este último es un modelo de extensión emergente en la región advirtiendo sobre el carácter pionero de algunas experiencias, como las desarrolladas por la Universidad de la República en Montevideo, Uruguay.

En este sentido, el análisis de los documentos de la REXUNI y las diversas conferencias regionales celebradas recientemente, demuestran una predominancia de este último al definir cada vez con mayor frecuencia la extensión como una "práctica de colaboración" entre actores universitarios y no universitarios, en formas tales que todos los actores involucrados aporten sus respectivos saberes y aprendan en un proceso interactivo,

<sup>5</sup> Fuente: Elaboración propia en base a Gezmet (2014).

orientado a la expansión de la cultura y la utilización socialmente valiosa del conocimiento con prioridad en los sectores más postergados.

Adicionalmente, según el Plan Estratégico 2012-2015<sup>6</sup> de la REXUNI, sus miembros plantearon que la extensión es un:

(...) espacio de cooperación entre la universidad y otros actores de la sociedad de la que es parte. Este ámbito debe contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y está vinculado a la finalidad social de la Educación Superior: la democratización social, la justicia social y el derecho a la educación universal (...) se materializa a través de acciones concretas con organizaciones sociales, organizaciones gubernamentales y otras instituciones de la comunidad, desde perspectivas preferentemente multi e interdisciplinarias (...). Las acciones de extensión deberán desarrollarse desde un enfoque interactivo y dialógico entre los conocimientos científicos y los saberes, conocimientos y necesidades de la comunidad que participa (...). La extensión contribuye a la generación y articulación de nuevos conocimientos y nuevas prácticas sociales, integra las funciones de docencia e investigación, y debe contribuir a la definición de la agenda de investigación y reflejarse en las prácticas curriculares. (CIN, 2012, p. 5)

De este fragmento textual se desprende que la extensión mantiene informada y actualizada a la universidad respecto de los acontecimientos en la sociedad. Esta aparece ya no como una función subordinada sino como función sustantiva, a la que además se le atribuye el carácter de integradora de las otras dos funciones, la docencia y la investigación. En estos posicionamientos la extensión es la que le permite a cualquier unidad académica definir líneas prioritarias tanto de extensión como de investigación, a la vez que retroalimenta y mantiene actualizados los contenidos curriculares de los planes de estudios.

En esta reconceptualización de la extensión como función sustantiva e integradora de la práctica universitaria, los docentes de la Universidad de la República de Uruguay Tommasino y Rodríguez (2013) exponen que históricamente la extensión se visualizó como una función aparte, ajena a la vida universitaria cotidiana, la que funda

---

<sup>6</sup> Extraído del sitio web oficial de la Red: <http://www.rexuni.edu.ar>

mentalmente transcurre en las aulas y sólo excepcionalmente estaban sus actividades comprendidas en la currícula: era una actividad llevada adelante en el tiempo libre y en un lugar que no interfería con las actividades curriculares obligatorias.

Los autores plantean que, a diferencia de la extensión, la investigación ha tenido otra presencia en las facultades y disciplinas, sobre todo en seminarios de grado, formando parte de los procesos de enseñanza de los estudiantes. Con la institucionalización de la extensión, consideran a la extensión como un proceso educativo transformador, donde no existen roles estáticos de educador-educando, sino que todos los involucrados pueden aprender y enseñar. Se entiende como la posibilidad de producción de conocimiento novedoso, en la medida que se vincula de forma crítica con el saber académico, a la vez que se tienen en cuenta otros saberes: el saber popular, el saber profesional, el saber artístico, entre otros.

En este marco, jerarquizar la extensión no significa reproducir los criterios científicos hegemónicos, por el contrario, se hace referencia al valor de la integralidad de las prácticas, ya que involucra a la par y como una tríada inseparable lo que es docencia, investigación y extensión. Desde esta óptica, la extensión tiene un valor formativo en sí mismo, pero cuando además se lo integra con la investigación y docencia, los estudiantes logran la producción de conocimiento significativo: como se verá más adelante el proceso instituyente de las prácticas socioeducativas territorializadas logran producir y dejar algún resultado en términos de poder hacer con su trabajo algo más que la tarea, conceptualizar y dejarlo en algún tipo de producción, y si adicionalmente esa producción tiene algo propositivo o algún tipo de novedad hay producción de conocimiento y producción de saber.

En síntesis, no existe una definición unívoca de integralidad o prácticas integrales, interesa retomar la propuesta de Sutz (2011) cuando la define como un espacio de preguntas recíprocas en el que la enseñanza interroga a la investigación, la investigación a su vez propone interrogantes a la extensión, y la extensión interpela a las dos anteriores.

Aunque la integralidad no tiene una única definición e incluso algunos especialistas la consideren una consigna vacía que no señala claramente a donde ir (Romano, 2011), lo abordado anteriormente podría verificarse en varios sentidos: en la forma en que se

concibe al estudiante y su formación; en cuanto a las funciones universitarias y, por último, en función del abordaje de los objetos que obligan al diálogo de disciplinas y saberes.

En este sentido, la extensión entendida como un proceso dialógico y bidireccional redimensiona a la enseñanza, al aprendizaje y a la investigación. Si los procesos de enseñanza y aprendizaje se extienden fuera del aula, las tareas surgen y se desempeñan en terreno, partiendo de los problemas que la sociedad tiene, intentando junto con ella encontrar alternativas, entonces el acto educativo se reconfigura y amplía (Universidad de la República, 2013).

En cuanto a los retos en materia pedagógica, a riesgo de simplificar un tema vasto y complejo, podría decirse que el enfoque de la integralidad nos invita a pensar la complementación de la enseñanza por disciplinas con la enseñanza por problemas; lo cual exige la creación de otros métodos de apropiación del conocimiento a partir del ideario de la democratización y cuestiona el modelo pedagógico hegemónico en la universidad que es el áulico transmisivo.

### **Debates sobre la curricularización de la extensión universitaria**

Un importante tema de discusión es cómo incluir esta función sustantiva de la Universidad en los tradicionales dispositivos pedagógicos, es decir, cómo “curricularizarla”. Esto desafía no sólo a las autoridades y gestores universitarios que en lo organizacional deben encontrar los mecanismos y formatos más adecuados para su implementación, sino también al resto de los actores, quienes deben interiorizarse sobre la concepción y funcionalidad de dicha curricularización en la formación del estudiante (Vercellino y Del Carmen, 2014).

En lo que respecta a la curricularización, Arocena (2011) advierte que cuando se establece que la extensión “debe reflejarse en las prácticas curriculares”, la noción de curricularización que prevalece es la de inclusión curricular (o reconocimiento curricular) de cursos o prácticas de extensiones aisladas en planes de estudios. No obstante, esta forma predominante de concebirla, en el planteo de las prácticas integrales la curricularización va un poco más allá, hacia la necesaria formación integral de los egresados universitarios como profesionales críticos y sensibles a la realidad

social de su tiempo. Lejos de una noción de curricularización como asignación de unos pocos créditos a un plan de estudios en algún curso de extensión, el alcance de este concepto —en la perspectiva del movimiento de la “Segunda Reforma”— implica incorporar la extensión al conjunto de la oferta educativa de la institución como parte de la integración de las funciones, hacia una más efectiva combinación de la enseñanza, la investigación y la extensión con la perspectiva de afianzar el compromiso ético-político de los actores universitarios; clarificar los aportes del conocimiento científico a la sociedad; ofrecer una formación más conectada con la realidad y las problemáticas sociales; la promoción de enfoques científicos creativos para la comprensión y transformación de estas problemáticas; y la modificación y priorización de las agendas de investigación.

La idea de curricularizar las prácticas extensionistas supone reconocerle a la extensión un carácter formativo ligado al hacer, ser y estar que se entretajan en las configuraciones propias de las identidades profesionales. En efecto, una práctica extensionista puede constituirse en una estrategia de aproximación progresiva al campo profesional favoreciendo al mismo tiempo la integración y consolidación de los saberes, la identificación de problemas de investigación emergentes, y el contacto con diferentes actores y situaciones socioculturales y productivas relacionadas con un posible desempeño profesional. En palabras de Boaventura de Sousa Santos en referencia a su concepto de ecología de saberes: “la preferencia debe ser dada a la forma de conocimiento que garantice el mayor nivel de participación a los grupos sociales involucrados en su diseño, ejecución y control, y en los beneficios de la intervención” (de Sousa Santos, 2009, p. 60).

Esta inclusión dentro una propuesta curricular implica la opción por una estrategia formativa de fuerte vinculación con los territorios universitarios, lo que necesariamente exige la consideración de las características socioculturales y productivas del entorno y la puesta en marcha de dinámicas de trabajo intersectorial en consulta con los actores del contexto que resulten pertinentes.

Por su parte, el concepto de territorio supone un espacio social atravesado por tramas complejas y controvertidas. El abordaje territorial confiere un papel protagónico a los actores en ese territorio (sujetos de una misma comunidad, los sujetos de distintas generaciones, con diferentes historias y experiencias sociales, entre las instituciones y

sus lógicas, los funcionarios, los diversos espacios del estado, los profesionales que los ocupan, los propios universitarios, sus disciplinas, sus inscripciones político académicas) prefigura la construcción de iniciativas y políticas públicas en forma participativa e integral, y con una perspectiva de largo plazo y no de proyectos acotados en el tiempo está presente el conflicto, las tensiones y controversias, como un componente central en la construcción de lo social; como un desafío a transitar y una exigencia de responsabilidad y madurez intelectual en la elaboración de los posicionamientos y estrategias para afrontarlos.

### **Las PSE como dispositivo para la curricularización de la extensión**

Se instala en la agenda de la última década, la importancia y desafío de la curricularización de los procesos de extensión en los trayectos formativos que de manera integral propicien diversas experiencias de intervención fuera del aula, en territorios concretos, que involucren además de esta tarea, la docencia y la investigación.

Desde las universidades nacionales se han creado diversos dispositivos de articulación que aportan a la comprensión, análisis y resolución de los problemas de la comunidad (sociales, medioambientales, económicos, productivos). Una de estas herramientas son las PSE: con distintas denominaciones (prácticas socio comunitarias, prácticas socio educativas, práctica pedagógica, prácticas sociales educativas, programa de trabajo social, trabajo social comunitario), modalidades (módulos dentro de las asignaturas, proyectos de extensión, espacios curriculares, seminarios, cátedras libres) y carga horaria (obligatorias transversales a los planes de estudio, voluntarias u optativas). El eje que las nuclea apunta a generar una nueva propuesta pedagógica, que fortalezca la formación integral de los y las estudiantes, pero que principalmente aportan a la comprensión y resolución de los problemas de la comunidad.

Con distintos formatos y denominaciones, numerosas universidades nacionales han avanzado en experiencias de reformas curriculares para introducir espacios pedagógicos que vinculan problemas sociales con diversos contenidos teóricos y herramientas metodológicas: trayectos transversales, espacios de formación integrales, materias

específicas, contenidos dentro de materias varias, intentan evitar el divorcio entre diseño académico y compromiso social de la universidad.

Como expresa Viviana Macchiarola (2011), la existencia de este tipo de prácticas al interior de las universidades posee ciertas potencialidades. La autora resalta, por un lado, que la realización de PSE permite a los y las estudiantes aprender conocimientos actitudinales (valores sociales), conocimientos conceptuales (académicos- disciplinares) y conocimientos procedimentales (competencias profesionales). Por otro, permite a los y las docentes y a la institución universitaria a posicionarse desde el lugar del compromiso social frente a los procesos de aprendizajes y enseñanza en el ámbito universitarios. De esta manera, la realización de proyectos colectivos entre universitarios y comunidades contribuyen a la resolución de aquellas problemáticas que atraviesan la cotidianidad de las mismas.

### **Las PSE: límites y posibilidades en su implementación**

Apostar a la implementación de PSE nos desafía a pensar y repensar la reconfiguración del acto educativo; ya que no solo implica profundizar el trabajo integral y conjunto de los actores que se encuentran involucrados en el proceso, sino que también pone en tensión las maneras de enseñar y aprender. Como plantean Herrero y Brutti:

El rol de los docentes tiene un papel central a la hora de pensar y de llevar a cabo estas prácticas por ser los responsables de vincularlas y darles sentido a la luz de los contenidos de índole académica y la investigación. Es en el docente donde recae la responsabilidad de lograr la integralidad que implican las tres funciones universitarias principales (enseñanza, investigación y extensión), la articulación entre disciplinas y el diálogo entre saberes académicos y populares. (2014, p. 3)

Resulta indispensable para la implementación de las PSE que las mismas se piensen a partir de los recorridos existentes, de las experiencias generadas, reconociendo y jerarquizando todas esas acciones: son un horizonte de posibilidad que nos permiten institucionalizar, formalizar y reconocer las múltiples tareas que actores de la comunidad universitaria vienen realizando desde hace tiempo.

Pero, sobre todo, y retomando los aportes de Cecchi y Oyarbide (2020), es la posibilidad de resignificar dichas prácticas como un acto educativo:

estas perspectivas trascienden claramente aquellas concepciones más tradicionales, que las conciben especialmente con características donosas, asistencialistas, en las que se constituyen únicamente una posibilidad de interacción en la comunidad atendiendo a la resolución de problemáticas del entorno. (Cecchi y Oyarbide, 2020, p. 118)

Es imprescindible incorporar al debate en la construcción de las PSE a los “los actores no universitarios”, con aquellos quienes se trabaja actualmente y con aquellos que aún no, pero que tienen que ser parte. Se debe apuntar a generar nuevas formas, donde el rol que se le otorgue a la comunidad no solo apunte a interpelar a la universidad, sino más bien que la construya (Tommasino, 2011).

Sin embargo, como plantean Néstor Cecchi y Fabricio Oyarbide (2020), pensar esta inserción se convierte en un hecho disruptivo para la cultura institucional, generando al interior de la universidad fuertes resistencias y tensiones. Porque, en definitiva, las PSE no sólo implican cambios en la dinámica institucional que nos desafía a pensar y repensar la universidad y la forma en que la misma se organiza.

No obstante, al intentar lograr esa ansiada integralidad se encuentran dificultades de diversa índole: institucionales, epistemológicas, de tiempo en su implementación y análisis; aunque haya consenso entre los sujetos universitarios.

Por ejemplo, un punto de discusiones refiere a la tarea docente expresándose una preocupación por no perder de vista la importancia del rol docente y a la jerarquización de la tarea de extensión (por ejemplo, en la carrera académica); por otro en relación a las condiciones materiales objetivas y el reconocimiento de la tarea docente como trabajadores.

En línea con esto, otro de los ejes comunes de discusión que se presentan se refiere a la cuestión disciplinar, las carreras y sus particularidades. En este sentido, aparece la preocupación sobre cómo desde las PSE se pueden elaborar propuestas que involucren los perfiles de las carreras pero que a la vez permitan que las mismas dialoguen. En este debate, el desafío se presenta en poder recuperar los aportes disciplinares de cada una de

las carreras y construir miradas integrales en el abordaje de las problemáticas a las que se pretenden dar respuestas.

Otro tema que se ha discutido, radica en la cuestión del acompañamiento a los estudiantes en el abordaje de las PSE y la forma de evaluación y/o acreditación de las mismas. Y en este marco algunas de las preguntas que surgen son: ¿De qué manera se va a evaluar? ¿Qué se va a evaluar? ¿Cómo se va a sostener el proceso formativo?

Y en este sentido, cómo se construyen y en articulación con qué actores hace a la generación de propuestas y consolidación de espacios para garantizar las instancias de PSE.

En este contexto, la necesidad de sistematizar las experiencias en extensión a partir de la puesta en la agenda universitaria de la integralidad en la formación de grado, se vuelve imprescindible, como forma de propiciar la curricularización de la extensión. Los procesos de sistematización de experiencias posibilitan una reflexión conceptual, metodológica, e histórica contextual, definiéndose estas relaciones como parte del desafío de construir nuevas epistemologías que se enfrentan a las formas tradicionales de producir conocimiento científico y a las formas dominantes de producción y circulación de saberes (Jara, 1994).

Según el autor, la sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo. Sobre los propósitos de la sistematización, Antillón (1991) plantea que la conceptualización de la práctica significa poner en orden todos los elementos que intervienen en ella para garantizar el quehacer, articular en un todo, sus potencialidades y sus limitaciones, en la búsqueda de coherencia entre lo que se pretende y lo que se hace.

Es a partir de este marco teórico que se desarrollará en el próximo apartado la Descripción General de la Propuesta de Innovación.

### **Capítulo 3: Desarrollo de la propuesta de innovación curricular: un Seminario de Formación en Extensión para la Lic. en RRII de la UNICEN**

#### **Introducción**

En base al diagnóstico y la contextualización previamente realizada, en este capítulo se trabajará en construir una propuesta de enseñanza que involucre la curricularización de la extensión para la carrera de Lic. en RRII.

De este modo, se presentará el diseño de la innovación curricular reseñando aquellas cuestiones vinculadas su contextualización, a la caracterización de la institución donde se implementará enfatizando en los rasgos del ámbito organizacional, social y profesional con los que dialoga la propuesta.

En primera instancia se recuperarán algunos lineamientos teóricos sobre las innovaciones curriculares para luego hacer referencia a nociones sobre teoría y práctica y su relación con la extensión universitaria en el marco de la innovación planteada.

Por último, se exhibirá como propuesta pedagógica el seminario generado, evidenciando en su construcción el posicionamiento teórico-epistemológico desde el cual se plantearán los temas centrales, los propósitos de formación perseguidos, la ubicación de la propuesta en el Plan de Estudios y el aporte pretendido que esos saberes le imprimirán al recorrido de formación de los estudiantes.

#### **Lineamientos teóricos sobre las innovaciones curriculares**

De acuerdo a Barraza Macías (2010), toda propuesta de intervención educativa en el marco del enfoque crítico progresista, implica la incorporación de la innovación educativa. Zabalza y Zabalza Cerdearí (2012), entienden como innovación a toda actividad que involucre por un lado lo novedoso, al menos para el diseñador de la práctica o estrategia empleada, y por el otro como práctica que promueva una mejora de los resultados. Así, la innovación educativa se vuelve un recurso central de la práctica profesional del docente, ya que a través de ella orienta su intencionalidad de solución de problemas a un verdadero cambio educativo signado por aprendizajes auténticos (Barraza Macías, 2010).

Diseñar una innovación curricular es hacerse cargo de focalizar, problematizar, nombrar y resignificar nuestras prácticas cotidianas pensando nuevas relaciones en un territorio habitado, conocido y probablemente naturalizado.

Es atreverse a imaginar lo no existente como intento de superación de lo actual, como propuesta de acción, como proyecto a construir en un espacio y un tiempo determinado, contando con ciertas condiciones.

Según Lucarelli (2004), una innovación curricular es un elemento de ruptura de las formas tradicionales de la cátedra universitaria, tanto en su organización como en la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Al referirse a la innovación en el campo didáctico curricular, lo hace asociándola a prácticas de enseñanza que alteren, de alguna manera, el sistema de relaciones unidireccional que caracteriza una clase tradicional: esto es, aquella centrada solamente en la transmisión de la información emitida por el docente.

La participación en una práctica innovadora implicaría su manifestación en, al menos, tres planos: la determinación de las metas y estrategias a llevar a cabo en el cambio de prácticas que implica la innovación; la implementación de las decisiones en el aula de clases y en el contexto institucional afectado por la innovación; la evaluación de procesos y resultados de todo el proceso (Lucarelli, 2004).

Una innovación en el aula supone siempre una ruptura con el estilo didáctico impuesto por la epistemología positivista, aquel que habla de un conocimiento cerrado, acabado, conducente a una didáctica de la transmisión que, regido por la racionalidad técnica, reduce al estudiante a un sujeto destinado a recepcionarlo pasivamente. Todos sabemos que un cambio profundo implica enfrentamientos de ideas, propuestas y soluciones, lo cual, significa a su vez, salir de la zona de confort y de privilegios para introducir perspectivas y sistemas de mejora, fortaleciendo la creatividad y poniendo a prueba nuestra capacidad como docentes de asumir riesgos.

La detección de un problema en la práctica cotidiana moviliza la búsqueda de una solución y el cuestionamiento desde una perspectiva didáctica compleja y crítica, de los contextos de formación, los propósitos, los contenidos, las estrategias, los recursos, la tarea docente; así como también el rol asignado y asumido por parte del estudiante en el proceso formativo.

De allí que el enfoque de la innovación en los procesos pedagógicos que plantean una ruptura de un modelo estereotipado de enseñanza y aprendizaje, se convierte en una preocupación permanente en la reflexión pedagógica, especialmente en la búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación universitaria. En el contexto pedagógico, las innovaciones son abordadas desde la capacidad que tienen para producir un mejoramiento sensible, mensurable y duradero, que implica el desarrollo de recursos diferentes a los que utilizamos cotidianamente, en función de mejorar una situación que puede presentarse como conflictiva y de allí su relevancia: si bien las innovaciones plantean la ruptura con el *statu quo* cotidiano, esto supone la necesidad de construir nuevas estrategias pedagógicas que faciliten la integración a otras prácticas existentes. Un rasgo relevante a tener en cuenta para las innovaciones es el referido al reconocimiento de las prácticas dentro de la historia de los sujetos, los grupos o las instituciones. Este encuadre situacional posibilita considerar la totalidad de factores que coexisten y son mutuamente dependientes en un momento dado, delimitando un campo presente, como corte transversal e hipotético de una situación dada. Esta mirada situacional no implica prescindir de la importancia de lo histórico; por el contrario, significa incorporar lo histórico dialécticamente como activo y presente en la situación actual. Asimismo, implementar la innovación supone utilizar la categoría de multidimensionalidad, lo que deriva en el reconocimiento de las múltiples variables que afectan la práctica. Al concebir la innovación como factor contribuyente al mejoramiento de la calidad en la educación, nos permite contemplar lo que se espera de la actualización y del perfeccionamiento docente, pero, además, reflexionar críticamente sobre nuestra propia experiencia, poniendo en juicio nuestro rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La nueva práctica puede afectar cualquiera de los aspectos que conforman una situación de formación: sus componentes técnicos (los objetivos, los contenidos, las estrategias de enseñanza, de evaluación, los recursos para el aprendizaje), así como las prácticas del enseñar y del aprender que desarrollan los sujetos insertos en esta situación. La innovación puede manifestarse también en la organización del tiempo y del espacio para la enseñanza y el aprendizaje y en las dimensiones propias del proceso de formación: los modelos de comunicación que manifiestan; los circuitos en que se vehiculiza la información; la modalidad que asumen las relaciones entre los sujetos, las formas de

autoridad, las formas de poder que se hacen presente en el contexto del aula y de la institución en general.

Como sostiene Díaz Barriga (1994), el presente proyecto propone como innovación una intervención superadora que tenga que ver con realizar un Seminario de Formación en Extensión ofreciendo un espacio y tiempo académico que no solo se limite en el marco de un plan de estudios a reunir y resumir contenidos programáticos, sino también contribuir a la mejora educativa ofreciendo a los estudiantes promover su autonomía en el marco de la emergencia y consolidación de ámbitos comunes, espacios y tiempos para la cooperación, el intercambio, la reflexión.

### **Nociones sobre la teoría y la práctica**

Las propuestas de formación necesitan ser pensadas de cara a las nuevas realidades, en atención a contextos diversificados y desiguales, de profundización en las distancias sociales y culturales, con indudable impacto en las prácticas educativas y que el aprendizaje es el proceso por el cual el conocimiento es construido a través de la transformación de la experiencia, de modo que esta se constituye en aprendizaje cuando se transforma la situación. Para ser educativas, las experiencias deben conducir a un mundo que se amplíe fuera de las disciplinas, de los hechos y de las ideas y esta condición será satisfecha sólo si el educador ve a la enseñanza y al aprendizaje como reconstrucción continua de la experiencia (Dewey, 1938).

El estudiante fuera del aula, se encontrará con una infinidad de objetos sensaciones, interrogantes, emociones que deberá ir encausando interpretando e interrelacionando. Frente al él aparecerá lo impredecible, la incertidumbre, la heterogeneidad, contradicciones, paradojas y conflictos. Deberá poco a poco individualizar o problematizar esta realidad. Encontrará que la realidad no está compuesta por objetos separados, ubicados en el espacio sino, por el contrario, está constituida por un campo subyacente de interacciones producidas por los objetos con el espacio: deberá priorizar, interrelacionar, categorizar, clasificar, elaborar, recurrir a la teoría y nuevamente a la práctica, para responder interrogantes o para sugerir posibles acciones para alcanzar las respuestas.

Desde este TFI se define a la práctica como objeto de transformación, reafirmando la necesidad permanente de conciliar dialécticamente la teoría y la práctica profesional para construir una praxis transformadora.

En este marco la innovación propuesta pretende ser un instrumento para adquirir el conocimiento, definido éste, como un proceso de interacción practica-teoría, teoría-práctica producto de la interrelación acción/reflexión. La práctica reflexiva tiene como objetivo coparticipar y hacer dialogar entre sí la acción y la reflexión orientado a la resolución de problemas reales que no suelen tener respuestas unívocas o fácilmente predecibles e implican, en la mayoría de los casos, verdaderos desafíos cognitivos ya que muchas veces implica un desafío en algún nivel -cognitivo, organizacional, experimental, etc.-, y que habilita más de una resolución o respuesta.

En este sentido, es imprescindible buscar estrategias que permitan incorporar el sustento teórico como construcción intelectual que se enriquezca de los aportes prácticos. Al referirse a esta cuestión, Cebrián de la Serna y Vain (2008) señalan que el cambio fundamental se relaciona con la mayor independencia del estudiante para gestionar su aprendizaje, que causaría una disminución en la función del docente como proveedor de conocimientos planteando que el modelo dominante cambia y el escenario o epicentro de la clase se modifica al integrar otros espacios dentro y fuera de las instituciones de Educación Superior para la interacción con el conocimiento y los educandos.

Una de las problemáticas que suele reconocerse como central en los abordajes sobre la formación universitaria, alude a la cuestión de la forma: en que tanto la estructuración institucional y curricular, como las prácticas de enseñanza configuran particulares formas de abordaje del conocimiento, en las que la relación teoría y práctica asume rasgos de desarticulación o desintegración. Ambas, teoría y práctica, construyen dos realidades autónomas que gestionan conocimientos de diferente envergadura y se encuentran en permanente tensión: se necesitan y se justifican mutuamente; sin embargo, con frecuencia se ignoran y compiten una con la otra. Desde una conceptualización general, la teoría es la fuente de conocimientos que determinan las prácticas, pero a su vez, son las prácticas las que luego son conceptualizadas y a través de las cuales se generan teorizaciones. Esa inconciliable relación entre la teoría y la práctica, muy frecuentemente es producto de lo que se define con la renombrada frase “bajada a la práctica”, por la cual los docentes aparecen como los implementadores en

la práctica de aquellos conocimientos teóricos formulados desde quienes realizan las investigaciones pedagógicas.

Frecuentemente, las prácticas universitarias suelen tornarse repetitivas y hasta rutinarias, y el conocimiento en la acción se hace cada vez más tácito, inconsciente y mecánico. Al referirse a este tema tan acuciante en la enseñanza universitaria, Elisa Lucarelli afirma que “teoría y práctica son entendidas como tareas separadas y hasta excluyentes, que se han desarrollado una al margen de la otra, que han tenido una ubicación institucional descontada y un reconocimiento intelectual y social muy diferentes” (1994, p. 13).

Por su parte Celman (1994), aborda la tensión teoría-práctica, haciendo énfasis en la compleja construcción de las relaciones entre las prácticas y las teorías en las que éstas deberían sustentarse, lo cual para ella constituye una asignatura pendiente en la enseñanza universitaria. Para poder subsanar esta cuestión la autora sugiere organizar los planes de estudio de modo que contemplen una progresiva aproximación al campo de la práctica profesional, desde el comienzo de la carrera. Adicionalmente, sostiene que, si bien la ciencia es disciplinar, la realidad demanda abordajes multidisciplinares, entendiendo que el aprendizaje está dirigido a personas individuales y grupos. En relación a la organización de los procesos de enseñanza, plantea que es necesario ser capaces de trabajar con los contenidos para que sean generadores de interrogantes, confrontaciones, argumentaciones, refutaciones, etc., tanto conceptuales como surgidas de situaciones prácticas concretas.

En esta línea, Cebrián de la Serna y Vain (2008) plantean que la articulación entre teoría y práctica en los currículos universitarios es un tema de debate, especialmente cuando la formación de profesionales está pensada desde el concepto de profesional reflexivo. Los autores sostienen que la formación profesional en la universidad no debería apuntar al desarrollo de la racionalidad técnica, sino que debe asistir a los estudiantes a enfrentar las zonas indeterminadas de la práctica lo cual supone una capacidad situacional para el desarrollo de habilidades específicas muy diferentes a las que tradicionalmente se intentan enseñar en las universidades.

En la vida universitaria la relación teoría-práctica se manifiesta en torno a la producción del conocimiento en diversos planos: en la formación, en la investigación y en las

diversas modalidades que asume la relación de ese conocimiento en el medio social (la extensión, la transferencia, el servicio). En el plano de la formación y más específicamente de la enseñanza la articulación teoría-práctica se concreta, por lo menos, a través de dos vertientes principales: en un sentido general en el desarrollo genuino de todo proceso de aprendizaje centrado en las operaciones que desarrolla el estudiante para conocer el objeto de estudio que hacen a su formación y en los procesos de preparación para el desempeño profesional.

En los procesos de enseñanza y de aprendizaje es posible distinguir dos componentes articulados: el campo del conocimiento o saber, objeto de la formación, del cual el alumno se apropia bajo la orientación y ayuda del docente; y la dinámica a partir de la cual se materializan las prácticas que hacen posible ese aprendizaje.

Una práctica despojada de valores, ideas y principios se transforma en un acto de conducta repetitivo y rígido, solamente capaz de adaptarse a situaciones idénticas a sí mismas (Celman, 1994).

Desde el punto de vista metodológico, no se trata de promover la asimilación de conocimientos para luego transferirlos a las prácticas, sino por el contrario, "... el conocimiento será un medio y no un fin, para analizar las situaciones y problemas prácticos, y para elaborar nuevas respuestas" (Davini, 2008, p. 115) que ayuden a ejercitar la toma de decisiones en la acción de contextos y situaciones reales.

Según el Plan de Estudios, la Licenciatura en Relaciones Internacionales constituye un campo nuevo en el perfil académico y profesional que exige la sociedad contemporánea. La finalidad de la carrera es "formar profesionales dotados de una visión científica amplia y pluridisciplinaria de las relaciones internacionales, con dominio de la ciencia política, la sociología y la economía, para aplicarlas al trabajo específico en el campo de las relaciones internacionales, con capacidad analítica y técnica para diseñar, planificar y ejecutar políticas públicas, estatales y privadas en el ámbito de la política y la economía internacionales. Preparar egresados que estén en condiciones de ser reclutados por las instituciones del Estado para la formación de sus diplomáticos y agentes internacionales" (FCH, 1999, p. 1). En sus incumbencias profesionales se encuentran: "Labor profesional de articulación entre el Estado, instituciones públicas y privadas y el sistema internacional. Asistencia técnica, gestión y negociación de asuntos

internacionales. Diseño de escenarios prospectivos en el área política y económica internacional. Asesoría en políticas públicas y privadas a desarrollarse en el campo internacional. Actividad de investigación, extensión y docencia en el ámbito de las Ciencias Sociales. Desarrollo profesional como miembro de las estructuras políticas, diplomáticas y comerciales del Estado” (FCH, 1999, p. 1).

En el plan de estudios no se incluye ningún tipo de experiencia práctica ni se incluyen propuestas que supongan la vinculación de estudiantes con instituciones y actores sociales diversos.

### **Marco teórico de la propuesta y su relación con la curricularización de la extensión**

La integración de la extensión al curriculum universitario permite discutir con ideas y prácticas que actualmente naturalizadas en la universidad, por ejemplo, la idea de que la enseñanza y el aprendizaje en la universidad deben darse al interior de las aulas. El aprendizaje que se genera al integrar la extensión a la enseñanza es un aprendizaje situado, se aprende participando en prácticas con la comunidad, se aprende haciendo en contextos vinculados con las futuras prácticas profesionales, lo cual supone el desarrollo de competencias concebidas como saberes en acción, como praxis que articula conocimiento y práctica: “Debemos poner en crisis esta idea de que todo lo que debiéramos enseñar y aprender en la Universidad circule entre estas cuatro paredes” (Cecchi, 2015, p. 30).

La concepción de conocimiento misma se transforma, en tanto se conjugan diversos saberes: académicos, científicos, humanísticos, técnicos, cotidianos, prácticos, populares, etc., los cuales pueden enriquecerse en su interacción. También se transforma la idea del curriculum universitario, ya que es superadora de la racionalidad técnica que postula que primero debe transmitirse la teoría y luego procurarse su aplicación en contextos prácticos, reemplazándola por una racionalidad práctica y crítica de reflexión sobre y para la acción transformadora (Macchiarola, 2010).

La innovación hace foco en la fragmentación en la educación y la necesidad de una formación integral, social y colectivamente construida. En este sentido, se considera la importancia de la articulación entre docencia, investigación y extensión para los procesos de enseñanza y aprendizaje social, política e históricamente situados, que

promuevan un perfil profesional y ciudadano más comprometido con las problemáticas político-sociales siendo la Universidad como un actor institucional fundamental en el intercambio permanente con la comunidad.

Metodológicamente, estas prácticas se relacionan con la posibilidad de trabajo por proyectos conformando un quehacer colectivo sobre el cual los estudiantes asumen un rol activo en la propuesta. Esta participación que configura en gran medida la instancia pedagógica, favorecerá la construcción de conocimientos que trascienden lo disciplinar permitiendo intercambios interdisciplinarios y multiactorales, fomentan la indagación, la elaboración de propuestas, la reflexión y la acción conciliando dialécticamente la teoría y la práctica profesional para construir una praxis transformadora.

Andreozzi (2011) sostiene que:

Más allá de las variaciones que presenten los dispositivos pedagógicos que las instrumentan, suele visualizarse a las prácticas como espacios curriculares destinados a contrarrestar la fragmentación y descontextualización de los aprendizajes transmitidos según el clásico patrón de la formación académica. Cuando ésta es la mirada, los argumentos que justifican su inclusión como espacios de cursada obligatoria, suelen girar en torno a la oportunidad que brindan de “integrar” conocimientos adquiridos y de “transferir” saberes teóricos y procedimentales, al campo del desempeño profesional situado. Independientemente de estas afirmaciones puede observarse a menudo que las “prácticas profesionales de formación” movilizan en los estudiantes procesos subjetivos que van más allá de la mera aplicación de “la/s teoría/s” al campo de “la/s práctica/s. (pp. 100-101)

Frida Díaz Barriga Arceo (2006), plantea respecto a la idea de aprender haciendo: “la reflexión es un proceso de encuadre, exploración y estructuración de problemas dentro de un contexto determinado” (p. 8).

De este modo se busca diseñar una innovación curricular que posibilite integrar los conocimientos facilitando el aprendizaje en contextos reales con el objetivo de formar jóvenes profesionales reflexivos y comprometidos con la sociedad.

La estrategia pedagógica que predomina en la elaboración del Seminario privilegia el proceso dialógico de enseñanza y aprendizaje, fomentando la reflexión, la criticidad y el debate. El diálogo entre docente y estudiantes que se encuentran en un proceso de permanente aprendizaje promueve la aprehensión de los problemas a abordar de la mano de un análisis crítico de la realidad. Tal como plantea Freire, “mientras la práctica bancaria, como recalcamos, implica una especie de anestésico, inhibiendo el poder creador de los educandos, la educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad” (Freire, 2002, p. 94).

La tarea docente debería estar orientada a generar ese encuentro, a promoverlo, otorgando no sólo consignas, sino la guía para que los/as estudiantes se encuentren con aquello que los/as moviliza, desafía, que los/as interroga, que los/as invita a construir y a volver sobre lo ya realizado con nuevas herramientas. “Se trata de pensar la experiencia desde el punto de vista de la formación y de la transformación de la subjetividad” (p. 100), comprendiendo la singularidad de cada proceso. Paulo Freire (2014) es uno de los autores que mayor énfasis puso en diferenciar una educación meramente discursiva, es decir, “empaquetada”, alejada del contexto real de los educandos, de una educación transformadora, problematizadora y situada: Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es llenar a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido (p. 71). Para el educador brasileño la educación discursiva es una educación vacía en la medida en que sólo tiende a la repetición, “(...) en vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten” (p. 72). Freire entiende que el saber no se da en la repetición, sino en la reflexión de los hombres en y sobre el mundo, facilitada por una educación que “(...) se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad” (p. 89).

### **Contextualización de la propuesta**

En este apartado se realizará una aproximación descriptiva al contexto en el que se sitúa la propuesta, recuperando rasgos generales desde las definiciones que suponen el Plan de Estudios de la carrera. En este sentido, para contextualizar, considera pertinente retomar teóricamente la aproximación a la problemática del curriculum universitario ya que la construcción del curriculum supone un proceso social en el que intervienen, al mismo tiempo, todas las personas implicadas como autores y actores de los procesos de enseñanza/aprendizaje de una institución (Argumedo, 1999). De Alba (1995), amplía el concepto de curriculum dándole innumerables dimensiones. Define como curriculum a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía.

En el marco de este proceso, los docentes toman un conjunto de decisiones sobre los sentidos, las prácticas que intentarán promover en los estudiantes en la definición de sus proyectos pedagógicos de innovación

La propuesta pedagógica que los grupos docentes construyen - y que en parte se expresa en los Programas formales - son el resultado, como sostienen Morandi y Ros (2015), de la tarea de pensar y tomar decisiones que ellos sostienen. Estos procesos de deliberación remiten a lo que en el campo de la didáctica y el currículo se ha denominado programación, planificación o diseño de la enseñanza.

En este proceso de investigación y reflexión el educador va construyendo principios de acción justificadas para actuar de una manera y no de otra, justificación que proviene de un “proceso de interacción y discusión moralmente aceptable y legítimo que permite además la reflexión crítica de los participantes, en el logro de un acuerdo en el que se comprometen; a lo que se denomina proceso de deliberación curricular” (Morandi y Ros 2015).

En este TFI, al pensar la curricularización de la extensión recupera y actualiza el debate acerca de la función social de la universidad, concebida como posibilidad y responsabilidad, a través de la articulación entre docencia, investigación y extensión.

En la FCH la inclusión curricular de la extensión ya presenta algunas propuestas concretas, escasamente desarrolladas, las cuales se distinguen en tipos:

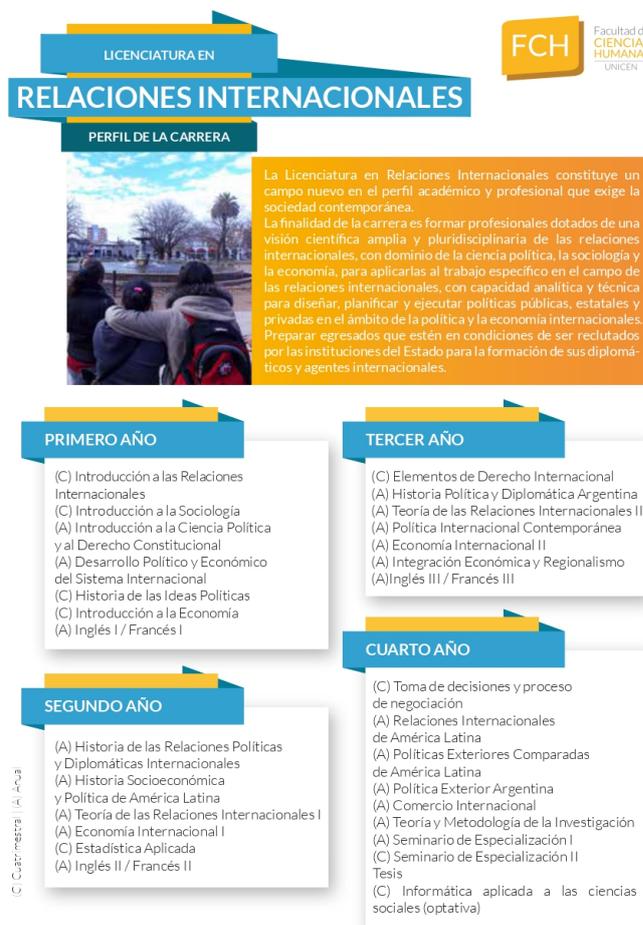
- Cursos -predominantemente optativos- dirigidos a estudiantes de grado, con validez curricular ya que se traducen en créditos del plan de estudios de la carrera que se cursa. Por lo general son diseñados y organizados por las Secretarías de Extensión y abiertos a estudiantes de distintas carreras.
- Prácticas sociales que, fundamentadas y definidas desde su potencial formativo, y desarrolladas bajo la responsabilidad de docentes y tutores, son incluidas con validez curricular y con carga horaria en el plan de estudios de la carrera de que se trate (CIN, 2012).

Dado que el Reglamento de implementación de PSE de la FCH propone como una de las líneas de trabajo que aporten al fortalecimiento de la curricularización de la extensión “Promover propuestas de asignaturas electivas u obligatorias y/o prácticas de extensión en diferentes espacios curriculares en carreras de grado” (FCH, 2021, p. 4), este TFI se propone construir una propuesta de enseñanza para esta carrera ofrecida a través de uno de los “Seminarios de Especialización” cuya propuesta se actualiza anualmente. Se concibe que, dada la incipiente implementación de las PSE, las asignaturas electivas pueden transformarse en espacios pedagógicos en donde, a través de la incorporación de incorporar herramientas teóricas, reflexivas y prácticas, se promueva la inserción curricular de la extensión a lo largo de la formación académica, con el objetivo de que los estudiantes puedan vincular la formación teórica con experiencias de la realidad, dando respuestas a las necesidades de la comunidad aproximándose a los conceptos básicos sobre Extensión Universitaria, formándolos en actitudes y aptitudes como graduados universitarios con compromiso social propiciando la construcción de una mirada sobre conceptos o ejes relacionados a la actividad extensionistas que también permita incentivar la participación de los estudiantes en los distintos Programas, Proyectos y Actividades de Extensión de la unidad académica en particular y la universidad en general.

Asimismo, la sistematización de experiencias de la UNICEN, FCH y, especialmente la Licenciatura en RRII, posibilitará una reconstrucción ordenada y una conceptualización que permita dar coherencia a las futuras prácticas buscando formas de pensar el diseño de espacios e itinerarios de formación integrales, capitalizando lo realizado. Se entiende que en un paso posterior estas acciones brindarán elementos conceptuales para teorizar y fundamentar acciones y proyectos conjuntos que generen la mayor integración de la tríada docencia – investigación – extensión.

La Licenciatura en Relaciones Internacionales de la FCH se encuentra regida por el Plan de Estudios de 1999, y entre las incumbencias profesionales del título se mencionan las siguientes: asesorar en entidades públicas y privadas en los problemas políticos y económicos internacionales de nuestro tiempo; asesorar en instituciones públicas y privadas sobre distintos aspectos de los procesos de integración política y económica; asesorar en las relaciones privadas y públicas del Comercio Exterior (FCH, 1999, p. 1) .

Como puede verse en la siguiente imagen, la formación implica 4 años de cursado y una tesis, sin incorporar prácticas en su Plan de Estudios (FCH, 1999):



Actualmente vivimos en una sociedad dinámica, vertiginosa, conectada y compleja que se teje entre lo local y lo global donde los modos y lugares donde se produce conocimiento son múltiples, heterogéneos y con diversas potencialidades. Cada vez más, los currículos deben ser más abiertos y flexibles para reconocer la complejidad de los procesos actuales, a fin de salir de los “temas” para incorporar los “problemas” en sus distintas dimensiones.

Con la mirada puesta en este horizonte la UNICEN y sus Unidades Académicas ente la cual se encuentra la FCH, emprendió una política orientada a jerarquizar y revalorizar el área, poniendo en significativa relación los conceptos históricos de “pertinencia” y “función social” de la universidad, los cuales emergen en el contexto referencial del pensamiento situado, territorializado.

Este seminario “Formación en Extensión” se edifica sobre una concepción activo-participativa del proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de promover espacios cognoscentes de carácter colectivo. Atendiendo a la realidad de los estudiantes de RRII el Seminario se basa en una visión integradora de la educación, es decir desde una formación integral capaz de construir su propia praxis con diferentes actores sociales. A lo largo del trayecto académico, el estudiante atraviesa la reflexión sobre distintos tópicos y categorías que traen al aula la historia y conceptualización de la extensión universitaria; los diferentes modelos de universidad; la Reforma de Córdoba de 1918; la realidad de la extensión en la UNICEN y la FCH, los modos de acercarse a la intervención del territorio para vincular teoría y práctica en una praxis transformadora. Mientras el estudiante toma contacto con el territorio, vuelve al espacio reflexivo para interpelar la teoría, el sentido de la tarea que realiza en términos disciplinares y solidarios, e incluso sus propias contradicciones.

Mientras se recorren estos contenidos, en forma prácticamente simultánea, se mostrará que son consideradas relación y acontecimiento con la comunidad, por lo tanto, se instituyen como elemento fundante del recorrido programático.

Dada la situación sanitaria actual y la imposibilidad de realizar actividades presenciales, se optó por incluir dos encuentros en los cuales los estudiantes puedan tomar contacto con material gráfico, audiovisual y entrevistas vía zoom con actores de proyectos de

extensión en marcha y puedan en función de sus deseos e intereses una experiencia de extensión para trabajar en la consigna final.

El seguimiento también propone recuperar diferentes categorías conceptuales para “mirar” aquello que acontece, problematizar lo vivenciado. De este modo, el abordaje de la “integralidad” resquebraja la lógica de las racionalidades tradicionales y convoca a la multiplicidad actoral, a lo diverso. Esta dinámica desplegada bajo la lógica del “aula-territorio-aula-social” posibilita la reflexión e interpelación de los saberes en función de la situación abordada, cobrando así un carácter singular la trama vincular que se va gestando. En este proceso, tanto el docente como el estudiante se convierten en sujetos cognoscentes que transitan un aprendizaje común que se va convirtiendo en experiencia, es decir, conciencia materializada.

Al finalizar este trayecto, se buscará también que los estudiantes sistematicen el recorrido en un Informe Final Integrador que, tal como lo infiere su nombre, condensa lo aprehendido en forma relacional de acuerdo a la consigna del Anexo I.

En línea con lo planteado, la presente propuesta tiene como objetivo diseñar la implementación de la inserción curricular de la extensión, para que los estudiantes puedan vincular la formación teórica dando respuestas a las necesidades de la comunidad apuntando a una concepción de aprendizaje situado o contextualizado que asuma la relación entre conocer, hacer y contexto como inseparables o de mutua constitución. En tal sentido, en la valorización de la enseñanza y aprendizaje en contextos reales desde la perspectiva instituyente de una idea de integralidad que permita dialogar con el acontecer social y que posibilita que el estudiante resignifique y problematice los contenidos emergentes de la realidad y participe con espíritu activo y autónomo de la construcción del conocimiento, a la vez que desarrolla habilidades críticas y reflexivas (Ávila Huidobro, R. y otros, 2014).

El Plan de Estudios de la Lic. En Relaciones Internacionales prevé el dictado de dos seminarios de especialización a elección, cuatrimestrales, cuya posibilidad de cursado existe a partir del 3° año de la carrera. Se busca una modalidad institucional de curricularizar experiencias que son al mismo tiempo de formación y de producción de saber, se constituyen en un dispositivo pedagógico a través del cual se habilita la posibilidad de atravesar un espacio real, un aprender ligado a la transformación social.

Se trata de generar ámbitos de aprendizaje situado donde la especificidad de las prácticas que ello supone tiene que ver con interpelar, no solo a los sujetos, sino también al conocimiento.

Tommasino y Cano (2016), hablan de una ruptura metodológica, ya que el aula no es el único espacio ni lugar de relación estudiante-conocimiento, ni el único espacio de relación docente-estudiante. El hecho que profesores y estudiantes se involucren en la solución de problemas reales, les permite redefinir los conocimientos adquiridos en el aula, los motiva más puesto que están resolviendo problemáticas reales que las padecen personas con quienes están en estrecha relación y que contribuyen a su solución. El docente debe partir de que toda realidad es compleja y por lo tanto el desafío es acercar a los estudiantes a la realidad, que la accedan y reconozcan su complejidad, proponer marcos teóricos a esa vivencia compleja promoviendo su deconstrucción, tender puentes entre lo concreto/experiencia y lo abstracto/teórico, generar discusiones y brindar orientación de las causas de los fenómenos sociales.

Dentro del plano pedagógico, se retoma a Cano Menonia (2014) al plantear avanzar en la integración de la extensión a los planes de estudio en todas las áreas de conocimiento, procurando que dicha se lo vuelque hacia la transformación curricular y pedagógica, incluyendo el nivel de las relaciones educativas, los modelos pedagógicos, así como las concepciones y métodos de evaluación y acreditación de aprendizajes. A su vez, debe procurar su articulación con programas de investigación en diálogo con organizaciones y sujetos populares.

## **Propuesta Pedagógica**

### **Título: Seminario de Formación en Extensión para estudiantes**

#### **Marco referencial:**

Uno de los debates centrales de la actual agenda universitaria radica en pensar y discutir el compromiso social de las universidades públicas, su vínculo con la comunidad y sus aportes a la construcción de una sociedad más justa.

Hoy en día la extensión es parte sustancial de la vida universitaria, que se materializa en normativas y experiencias concretas de actividades que se planifican, gestionan y ejecutan a través de diversos dispositivos que garantizan una modalidad de enseñar y aprender, con un enfoque holístico desde donde se relacionan el aprendizaje académico con la vida real.

En la extensión, de acuerdo con de Souza Santos (2005), la universidad establece relaciones dialógicas con la comunidad y sus diversas funciones se integran e interdefinen entre sí, sus supuestos aluden a una concepción del aprendizaje situado y contextualizado y del conocimiento como una “ecología de saberes” producida en relación con la acción y el contexto.

El Consejo Interuniversitario Nacional define a la extensión universitaria como el proceso de comunicación entre la universidad y la sociedad, basado en el conocimiento científico, tecnológico, cultural, artístico, humanístico, acumulado en la institución y en su capacidad de formación educativa, con plena conciencia de su función social. Este proceso amplía la integración entre universidad y sociedad, entre oferta y demanda de conocimiento, entre lo que se investiga y los problemas de la sociedad, para dar lugar a un proceso interactivo donde el conocimiento se construye en contacto permanente con su medio y es permeado por el mismo (CIN, 2012). De las múltiples instancias de análisis y debates acerca de las funciones de la Universidad y su relación con el medio social originadas en el Sistema Universitario de la República Argentina durante los últimos años, el Plan Estratégico 2012-2015 de la Red de Extensión Universitaria (REXUNI) plantea la extensión:

como espacio de cooperación entre la universidad y otros actores de la sociedad de la que es parte. Este ámbito debe contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y está vinculado a la finalidad social de la Educación Superior: la democratización social, la justicia social y el derecho a la educación universal [...] se materializa a través de acciones concretas con organizaciones sociales, organizaciones gubernamentales y otras instituciones de la comunidad, desde perspectivas preferentemente multi e interdisciplinarias [...] Las acciones de extensión deberán desarrollarse desde un enfoque interactivo y dialógico entre los conocimientos científicos y los saberes, conocimientos y necesidades de la comunidad que participa [...] La extensión contribuye a la generación y articulación de nuevos conocimientos y nuevas prácticas sociales, integra las funciones de docencia e investigación y debe contribuir a la definición de la agenda de investigación y reflejarse en las prácticas curriculares. (CIN, 2011, p. 5)

A través de lo antedicho se reafirma que, en la agenda de la última década, en nuestras universidades se instaló la necesidad de la curricularización de los procesos de extensión en los trayectos formativos con el objetivo de propiciar experiencias de intervención fuera del aula, en territorios concretos, que involucren además de esta tarea, la docencia y la investigación. promoción de la inserción curricular de la extensión universitaria, entendiendo que la misma es una práctica educativa y por ello debe estar inserta en la dinámica pedagógica de la universidad lo cual implica incorporar al trayecto académico diversas modalidades de acciones en territorio, en diálogo con organizaciones sociales e instituciones públicas (CIN-REXUNI, 2012).

En esta línea, aparece la importancia de generar procesos de enseñanza y aprendizaje política e históricamente situados, que promuevan un perfil profesional y ciudadano más comprometido con las problemáticas político-sociales, situando a la Universidad como actor institucional fundamental en el intercambio permanente con la comunidad.

Desde su dimensión pedagógica, la extensión tiene la obligación y el compromiso de crear las oportunidades para que se consolide institucionalmente la formación académica en articulación con las problemáticas sociales (Rafaghelli, 2013).

En coherencia con esta línea, la presente propuesta de Seminario, se inscribe en consonancia con la Resolución N° 2405/2017<sup>7</sup> del entonces Ministerio de Educación y Deportes que impulsan los procesos de reconocimiento académico y curricularización de las diversas prácticas socio educativas, que las diversas universidades del país despliegan en sus territorios.

En esta sintonía, la SPU a través de la Resolución N° 233-E/2018 sugiere a las universidades incorporar en los planes de estudio prácticas sociales educativas como requisito necesario para la obtención del título universitario (Resolución N° 233-E/2018).

En respuesta a estas normativas, en las universidades nacionales se han creado diversos dispositivos de articulación que ,con distintas denominaciones y modalidades, apuntan a fortalecer y aportar a tales procesos generando nuevas propuestas pedagógicas de aprendizaje en contextos reales, que fortalezcan la formación integral de los futuros profesionales posibilitando miradas reflexivas y críticas; pero que principalmente aporten a la comprensión y resolución de los problemas de la comunidad a escala social, medioambiental, económica , productiva.

En el ámbito de la UNICEN, desde 2011 se han desplegado distintos esfuerzos para jerarquizar y fortalecer la extensión universitaria. En la FCH, una de las primeras medidas tomadas por la gestión en el proceso de construcción de las PSE, fue la creación de un programa específico. En junio de 2017, la Resolución 234/17 el Consejo Académico aprobó la implementación del “Programa de Prácticas Socio Comunitarias” (PSC) dependiente de la Secretaría de Extensión y Transferencia.

En diciembre de 2018 el Consejo Superior de la UNICEN aprobó la creación de un “Sistema de Prácticas Socio Educativas”. A partir de esto, el Reglamento de la Facultad propone como una de las líneas de trabajo que aporten al fortalecimiento de la curricularización de la extensión “Promover propuestas de asignaturas electivas u

---

<sup>7</sup> Dicha resolución propone a las instituciones universitarias pertenecientes al Sistema Universitario Nacional que, en el marco de su autonomía, puedan incorporar información que sirva de suplemento al título universitario de las carreras de pregrado y grado, la que deberán ser incorporada en el certificado analítico del graduado. Determina que en el certificado analítico se contendrá, como suplemento al título universitario, toda aquella información que esté referida al desarrollo de actividades relacionadas con las funciones: académica, investigación, extensión universitaria o transferencia tecnológica.

obligatorias y/o prácticas de extensión en diferentes espacios curriculares en carreras de grado” (FCH, 2021, p. 4).

El presente seminario nace como una propuesta de formación en Extensión Universitaria, atendiendo a que estos espacios contribuyen a fomentar su jerarquización y promover su curricularización haciendo foco en el concepto de integralidad como eje que organice y articule los diálogos entre la academia y los trabajos territoriales; entre la docencia, la investigación y la extensión en sinergia y retroalimentación.

Dada la necesidad de una formación integral, social y colectivamente construida la formación de los estudiantes no puede reducirse al aprendizaje de algunos contenidos disciplinares para ser enseñados, a elementos culturales descontextualizados y principios pedagógicos y didácticos aprendidos para ser aplicados, estos espacios constituyen antecedentes cercanos que colaboran en la visibilización y sensibilización acerca de la necesidad de construir una agenda de trabajo institucional y con continuidad que contemple los temas propuestos. Es decir, se considera que, en este contexto de ampliación y búsqueda de reconocimientos curriculares para estas experiencias, la temática de la sistematización y la producción de conocimiento a partir de ellas, se consideran de relevancia académica e institucional para los estudiantes.

Como expresan Cecchi, López y Sanllorenti (2013) es necesario

Visibilizar, transparentar y tener clara conciencia de las dimensiones del proyecto social y político del cual la universidad está formando parte. Esto implica sostener un accionar crítico y problematizador sobre el contexto y, además, sobre sus propias intervenciones. Se trata, en definitiva, de asumir posiciones activas frente a la tendencia -siempre presente- de consolidar o perpetuar posiciones hegemónicas. (Cecchi; Pérez, D. y Sanllorenti, 2013, p. 78)

A cien años de la Reforma Universitaria, se reconoce la necesidad de revisar las prácticas extensionistas, discutir enfoques y propiciar su curricularización. Estas coordenadas ponen de manifiesto, además, la definición política y las modalidades de relacionamiento de la Universidad con la sociedad.

Entendiendo que la formación profesional en la universidad no debería apuntar al desarrollo de la racionalidad técnica, sino que debe asistir a los estudiantes a enfrentar las zonas indeterminadas de la práctica lo cual supone una capacidad situacional para el desarrollo de habilidades específicas muy diferentes a las que tradicionalmente se intentan enseñar en las universidades, esta propuesta pretende curricularizar las prácticas extensionistas en el grado universitario, enfatizando la perspectiva del diálogo de saberes como línea de acción sostenida desde la Secretaría de Extensión y a partir de la premisa de que la universidad hace extensión porque debe aprender.

En este seminario se enmarca en la pedagogía de la problematización que sostiene la capacidad de los estudiantes como sujetos activos de transformación social para detectar problemas reales y buscarles soluciones originales y creativas. Su punto de partida es la indagación sobre la práctica, entendida como la acción humana y profesional dentro de un contexto social e institucional (Davini, 1995; Miranda, 1999).

Uno de los objetivos del Seminario es la adquisición de habilidades y actitudes para el trabajo grupal: llegar a acuerdos, proponer, intercambiar y defender ideas, compartir puntos de vista, delegar y asumir responsabilidades, respetar opiniones, comprender problemas, tolerar diferencias, escuchar, expresarse, y propiciar la colaboración, la comunicación, la cooperación y la ayuda mutua. Aprender colaborativamente no significa simplemente trabajar en grupo, implica embarcarse con otros en la meta común de buscar respuestas, ofrecer soluciones, interpretaciones para una situación particular, en un determinado contexto, a través del intercambio y la participación responsable. Sobre este tema, Acedo (2007) retoma la diferencia entre “aprendizaje colaborativo” y “aprendizaje cooperativo”, argumentando que mientras en el primero el resultado del aprendizaje es producto de las interacciones hacia el interior de un grupo de trabajo, en el segundo “cada alumno se hace cargo de una tarea concreta de la que se responsabiliza para realizar finalmente una puesta en común” (p. 69). Se propondrá un aprendizaje colaborativo ya que el entorno no sólo interviene en la “activación” de los procesos de aprendizaje, sino en la atribución y socialización de los significados -que siempre es producto de acuerdos sociales.

La demostración, la imitación o los intercambios comunicativos tienen que ser reflexivos (Díaz Barriga Arceo, 2006, pp. 9-10).

Enríquez y Olgún (2012), al hablar de los enfoques más importantes que enmarcan la actividad profesional de los educadores, plantean que desde la perspectiva socio-crítica, el profesional-crítico trata de que los sectores con los que trabaja participen activamente en el diagnóstico de los problemas que los afectan, incrementando así los niveles de comprensión crítica de la realidad. Esta visión promueve la conformación de un futuro graduado que despliega su competencia crítica poniendo en marcha su capacidad para analizar e interpretar las contradicciones de la realidad y sus múltiples dimensiones y, además estimula su capacidad para elaborar intervenciones (planificación, desarrollo y evaluación) que apunten a la transformación no sólo educativa sino también socio-política.

Estos espacios constituyen antecedentes cercanos que colaboran en la visibilización y sensibilización acerca de la necesidad de construir una agenda de trabajo institucional y con continuidad que contemple los temas propuestos. En este contexto de ampliación y búsqueda de reconocimientos curriculares para estas experiencias, la temática de la sistematización y la producción de conocimiento a partir de ellas, se considera de relevancia académica e institucional. La sistematización conlleva una reflexión conceptual, metodológica, e histórica contextual, y por lo tanto requiere espacios de formación. Siguiendo a Jara (2012), la sistematización es definida como parte del reto de construir nuevas epistemologías que se enfrentan a las formas tradicionales de producir conocimiento científico y a las formas dominantes de producción y circulación de saberes.

El seminario propuesto se propone profundizar en estos procesos de producción de conocimiento, a partir de las prácticas que actualmente se desarrollan en el marco de la extensión universitaria. Como plantean Cebrián de la Serna y Vain (2008) sobre la articulación entre teoría y práctica en los currículos universitarios, la formación de profesionales está pensada desde el concepto de profesional reflexivo ya que se concibe que la construcción del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje en el nivel superior debe estar íntimamente relacionados, atravesados y articulados con la sociedad, con el contexto político, social, cultural, sanitario, económico de un momento histórico determinado. Por lo tanto, las acciones territoriales deben ser entramadas desde una mirada compleja que anide la pluralidad y se materialice en una praxis intersectorial

transformadora, desde el imprescindible andamiaje del saber experiencial y los referentes conceptuales.

En conjunto, este espacio de formación y reflexión para estudiantes de la Licenciatura en Relaciones Internacionales de la FCH-UNICEN se propone profundizar en el conocimiento sobre la Extensión Universitaria. Aborda la relación entre territorio y universidad buscando fortalecer la participación de los estudiantes en diferentes líneas de trabajo extensionista, con el propósito de formar ciudadanos críticos, responsables y con compromiso social. A su vez, brindar una aproximación a contenidos teórico-metodológicos y herramientas para la elaboración y presentación de propuestas viables de extensión universitaria, fomentando la creatividad y la inquietud de los estudiantes mediante la realización de pequeños proyectos originales que pongan en práctica sus propias ideas para fortalecer la vinculación universidad sociedad y el compromiso universitario.

### **Propósitos:**

- Contribuir al fortalecimiento de los procesos de curricularización de la extensión de la UNICEN especialmente en la Lic. en RRII de la FCH.
- Propiciar la problematización de la dimensión de la extensión e integralidad de funciones evidenciando el rol social de la universidad en distintos momentos históricos.
- Contribuir al conocimiento de las dinámicas de vinculación territorio-universidad promoviendo la construcción de una mirada situada de la práctica de la extensión en la UNICEN.
- Aproximar a los estudiantes a la comprensión del compromiso social que implica el rol como futuros graduados de una universidad pública.
- Capacitar a los estudiantes en la adquisición de herramientas, habilidades y buenas prácticas en el abordaje territorial fomentando la participación, capacidad de escucha y diálogo.
- Crear condiciones que permitan a los estudiantes reflexionar y analizar la realidad institucional de la extensión con una visión crítica y creativa.

- Brindar instrumentos y técnicas de mapeo de problemas y de actores para promover la construcción de proyectos y procesos de sistematización en el ámbito de las experiencias concretas de extensión universitaria.
- Promover en los estudiantes un aprendizaje transformador posicionados en el marco de reflexión y acción.
- Incentivar la participación de los estudiantes en los distintos Programas Proyectos y Actividades de Extensión de la unidad académica.

### **Objetivos:**

- Comprender la función extensionista, sus alcances y sentidos en la Universidad Pública atendiendo al rol social de la universidad.
- Realizar una revisión histórica de la función extensionista en la Universidad y comprender las diferentes perspectivas y concepciones de la misma.
- Conocer los conceptos básicos sobre Extensión Universitaria y a las dinámicas de vinculación territorio-universidad presentes en la UNICEN.
- Colaborar en la construcción de nuevas formas de gestión del conocimiento desde una perspectiva integral, que posibilite diálogos entre el trabajo territorial, el saber experiencial y los referentes conceptuales en relación a problemáticas sociales contextualizadas.
- Construir una mirada problematizadora sobre los conceptos o ejes centrales relacionados a la actividad extensionista en la Facultad de Ciencias Humanas.
- Contribuir a la reflexión sobre las prácticas en torno a las posibilidades de las propuestas de extensión existentes y los posibles diálogos entre universidad y sociedad.
- Desarrollar competencias y capacidades para el desarrollo de las tareas de extensión.

- Adquirir herramientas para la formulación de proyectos extensionistas que sean sensibles a la construcción de las demandas sociales, reconociendo la diversidad de saberes y el aporte específico de las disciplinas artísticas que los y las estudiantes pueden realizar.
- Contribuir a la incorporación en los espacios de formación con la sistematización de experiencias y la comunicación como una metodología de análisis y de reflexión crítica desde y en las prácticas.

### **Contenidos:**

El programa se desarrollará en tres ejes: 1) UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y EXTENSIÓN, 2) TERRITORIO E INTEGRALIDAD Y 3) SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS.

En el primer eje “Universidades Públicas y Extensión” se abordarán las nociones sobre los debates, modelos y paradigmas en torno a la extensión universitaria en América Latina relacionándolos con modelos de universidad y el sentido de la formación universitaria en cada momento histórico. A cien años de la Reforma Universitaria se buscará individualizar las transformaciones y desafíos de la práctica extensionista contemporánea para poder dar cuenta de tensiones y controversias que caracterizan el desarrollo histórico de la extensión y su práctica actual. Se buscará dar herramientas a los estudiantes para que problematicen la dimensión de la extensión e integralidad de funciones entendiendo el rol social de la universidad. En este sentido, se hará referencia a las controversias en torno al transferencismo-difusionismo y la extensión crítica abordando la articulación teoría y práctica, las nociones de praxis desde el posicionamiento de la educación popular y su relación con la ecología de saberes. Se abordará la relación de la Extensión universitaria y producción, circulación de saberes y conocimientos, las dimensiones de la integralidad y sentido de los programas y de las prácticas integrales, los procesos de curricularización, prácticas socio comunitarias.

Con este bagaje conceptual y práctico se buscará reconstruir los desafíos en la política institucional de UNICEN sobre extensión universitaria analizando el marco normativo actual para la curricularización de las prácticas extensionistas.

En el segundo eje “Territorio e integralidad” se retomará conjuntamente qué entendemos por territorio, con quiénes articula la UNICEN y cómo. Se focalizará en abordar los habitantes y las formas de organización del territorio: actores locales, sujetos populares, organizaciones y movimientos sociales; barrios, instituciones y comunidades, lo urbano y lo rural, respectivamente. Con este desarrollo se buscará realizar una introducción a los procesos construcción de demanda: metodologías de intervención e investigación: necesidades y relaciones de poder para luego establecer lineamientos sobre el ciclo del proyecto de extensión: diseño, implementación y gestión.

En este sentido se hará referencia al concepto de integralidad entre Extensión, docencia e investigación en clave de diálogo de saberes. Por último, en este eje Experiencias de proyectos de extensión universitaria se acercará a los estudiantes a las iniciativas en marcha a partir de trabajo audiovisual y gráfico, entrevistas vía zoom a referentes de cada propuesta que reemplazará los Trabajos prácticos grupales en experiencias locales con organizaciones y las Visitas al Territorio los protocolos vigentes que impiden el traslado de estudiantes para trabajo de campo. De este modo, se buscará que los estudiantes conozcan las lógicas de vinculación entre la universidad y la sociedad en el ámbito de la UNICEN a través de sus líneas de programas y proyectos de extensión. FCH y puedan seleccionar para el trabajo final la que más le resuene en torno a sus intereses. Por último, se brindarán herramientas de buenas prácticas en el abordaje territorial con el objetivo de ofrecer recursos para el acercamiento a la relación de Universidad y sociedad en torno a una experiencia concreta: participación, capacidad de escucha, diálogo. Instrumentos y técnicas: mapeo de problemas, mapeo de actores. Cómo coordinar y articular el diálogo de saberes en la práctica.

Una vez transcurridos los dos ejes el tercero “Sistematización de Experiencias” se dialogará a partir de los fundamentos teóricos y herramientas brindados para avanzar en la comprensión de estos procesos y elaborar propuestas adecuadas a los mismos buscando comprender la sistematización de experiencias como producción de conocimiento crítico, dialógico y situado interrogándonos ¿Por qué, para qué y cómo sistematizar? Diálogo entre teoría y práctica en las pedagogías críticas. De este modo se abordarán las semejanzas y diferencias entre sistematizar, evaluar e investigar. Seguidamente se abordarán las condiciones de partida y proceso de sistematización para

poder ir de la singularidad de la experiencia y las formas de sistematización. ¿Cómo podemos comunicar la sistematización de la experiencia?

### **Propuesta Metodológica:**

El seminario se cursará durante un cuatrimestre, en modalidad teórica-sincrónica cada quince (15) días, presencialidad obligatoria. Dos horas (2hs) por módulo.

El Aula virtual estará organizada de la siguiente manera:

- Práctico - Foro: por cada eje temático se habilitará un foro de intercambio y reflexión que requerirá la apropiación crítica del contenido propuesto en la clase virtual y la lectura del material bibliográfico (obligatorio) definido para cada módulo.
- El aula virtual se organizará por ejes en los cuales se dispondrá la grabación del seminario con disertación del equipo docente, el material bibliográfico obligatorio y complementario y la hoja de ruta para la lectura de los mismos.
- En un foro por clase se reflexionará a partir de los temas y consignas planteados motivando la recuperación de las experiencias personales y el entrecruzamiento con los contenidos propuestos

La modalidad de trabajo propuesta para este espacio deberá contribuir a promover un trabajo de análisis, problematización y búsqueda de sentidos a través del entrecruzamiento conocimientos, teorías, experiencias del trabajo territorial.

En este sentido, serán claves las actividades que promuevan el uso de diversos dispositivos que permitan desarrollar las capacidades que requieren los procesos involucrados:

La perspectiva pedagógica asumida para el dictado del seminario se orienta a favorecer la participación activa y la producción grupal e interdisciplinaria de los estudiantes a lo largo del cursado. Por eso la dinámica se establecerá en torno a:

- Análisis y discusiones sobre el material escrito, visual, sonoro y audiovisual definidas en torno a problemas predefinidos Las categorías conceptuales que exponen los textos,

documentos y autores que integran la bibliografía de este espacio y las que se recuperen de los otros, permitirán iluminar y comprender la problemática de la extensión y su curricularización.

- Relevamiento de prácticas extensionistas.
- Análisis y evaluación de esas prácticas.
- Re-Construcción de sentidos y significados de la experiencia.

Los contenidos conceptuales y procedimentales desarrollados en los módulos del programa se trabajarán a partir de problematizaciones previamente definidas y que se puntualizan en los núcleos conceptuales. La dinámica de clase se articulará en torno de esas problematizaciones. Se trabajará a partir de exposiciones y presentaciones temáticas por parte de los docentes a cargo del seminario, junto a actividades analíticas y expositivas por parte de los estudiantes. También habrá exposiciones de experiencias de proyectos y de organizaciones sociales en formato audiovisual y material gráfico.

En todo momento se propone generar modalidades de trabajo diferentes a las tradicionales, que promuevan un clima de confianza, escucha activa y respeto.

Por otra parte, se instalarán espacios de consulta, retroalimentación y de evaluación individual en cada instancia en los foros como espacios de aprendizajes privilegiados, que promueven producciones críticas y creativas facilitadas por el intercambio dialógico.

### **Propuesta de Evaluación y acreditación para los estudiantes**

La evaluación se realizará a través de un Trabajo Final Integrador de modalidad grupal en el cual se pretende que, a partir de la elección de una experiencia de extensión, se puedan analizar ciertos tópicos tratados en el Seminario de acuerdo a una consigna preestablecida que será utilizada como una guía (Ver Anexo 1). De este modo en grupo los estudiantes deberán hallar relaciones con su entorno, recoger información, elegir, abstraer, explicar, demostrar, deducir entre otras, en la gestación de un proceso de aprender demostrando adquisición y desarrollo de capacidades fundamentales, abordaje y resolución de situaciones problemáticas, pensamiento crítico y creativo y trabajo en

colaboración para aprender a relacionarse e interactuar, para que todos puedan apropiarse de saberes personalmente significativos y socialmente relevantes, necesarios para el pleno desarrollo de sus potencialidades, la participación en la cultura y la inclusión social.

Dicho trabajo se comenzará a realizar, mediante entregas parciales a partir del dictado y abordaje del segundo eje del Programa. Consistirá en el análisis de una experiencia de extensión real donde los estudiantes puedan: Caracterizar la experiencia de extensión y sujetos participantes; los principales elementos de la experiencia en base a los referentes extensionistas universitarios y sujetos de la experiencia. Ideario de la Extensión Universitaria del caso. Asimismo se buscará que los estudiantes vinculen el uso y construcción de conocimientos desde la perspectiva de los extensionistas y de los involucrados describiendo las acciones estratégicas del extensionista (origen, altibajos, hitos o etapas de cambio del proceso de intervención; saberes considerados); conocimiento y reconocimiento de los sujetos involucrados en la experiencia; distinguan modelos de comunicación/educación estimulados e identifiquen aprendizajes resultantes de la implementación del proyecto en los sujetos y extensionistas y lo vinculen con su formación académica.

En este sentido, se evaluarán muchos aspectos del proceso, pues cada situación de aprendizaje será considerada como fuente de información para mejorar. Se realizará la observación del trabajo colaborativo y los debates en los encuentros presenciales; se intentará promover instancias de evaluación continua y de autoevaluación que les permita a los estudiantes en formación involucrar y desarrollar acciones tendientes a repensar, problematizar y reflexionar. La evaluación en su dimensión formativa se constituye en un proceso de comprensión y mejora desde la reflexión sobre la acción y no como un acto final aislado de las acciones involucradas en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

De este modo la evaluación continua como una condición para que la propuesta pedagógica se torne reflexiva y, a la vez, generadora de capacidades técnicas y habilidades, siguiendo un desarrollo flexible que permita tomar decisiones sobre la ejecución, reorientar las tareas y modificar, si es necesario, el curso de las acciones con miras al futuro.

En relación con lo antes destacado y considerando lo planteado en el diseño curricular, el desempeño será analizado teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- El desarrollo de actitudes para la reflexión y problematización colectiva.
- El dominio conceptual.
- El sentido práctico contextualizado.
- El desarrollo de las capacidades críticas.
- La iniciativa autónoma y la creatividad.
- La responsabilidad y el compromiso profesional.

Se incluirá un apartado de autoevaluación. En el informe final se pedirá una sección autobiográfica en la cual el estudiante en forma individual deberá comunicar su proceso de aprendizaje, detallando especialmente su participación tanto en las decisiones como en las tareas llevadas a cabo. De este modo también se pretende aprendizaje que sea autogestionado, por lo que deberá propiciarse el monitoreo de su propio desempeño individual (la autoevaluación) pero a la vez que sea dialógico por lo que también se generará un espacio para la evaluación por pares (dentro del grupo y entre grupos) a través de una puesta en común en el encuentro final de cada una de las experiencias vividas por los participantes.

### **Carga Horaria y Régimen de Cursado:**

Semanales: 2hs.

Ubicación en la currícula: Seminario Electivo 3° y 4° año Licenciatura RRII.

Se planean 12 encuentros durante los cuales se discutirá el material de lectura asignado previamente para cada clase. Los encuentros pretenden abordar la complejidad del recorte, pensando otros aspectos/problemáticas/enfoques posibles, dentro de la propuesta político-pedagógica que se concibe como no acabada. Se contempla articular las exposiciones dialogadas de los docentes motivando la intervención de los estudiantes para recuperar los objetivos de la propuesta, a la vez que acompañar los interrogantes y discusiones que se generen en clase. La distribución temporal constituye una planificación tentativa que deberá ser flexible en función de la complejidad y/o

dificultades de accesibilidad a las tareas planteadas, a la disponibilidad del tiempo calendario, a la participación de otros actores e instituciones.

## **Bibliografía**

### **Eje 1:**

- Arocena, R.; Tommasino, H.; Rodríguez, N.; Sutz, J.; Pedrosian, E; Romano, A. (2017). Integralidad: tensiones y perspectivas. *Cuadernos de Extensión* - N° 1. UDELAR. Recuperado de: <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Cuaderno-n%C2%B01-integralidad.pdf>
- Bolívar, A. (2005). El Lugar de la Ética Profesional en la Formación Universitaria” *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Año/vol. 10, número 024. Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002406.pdf>.
- Carlevaro, P. (s/f). *Reflexiones sobre la práctica universitaria y la formación ética*. Universidad de la República, Uruguay.
- Castro, J.; Oyarbide, F. (2015). *Los caminos de la extensión en la universidad argentina*. Santa Rosa-La Pampa (Argentina). Ed. UNLPam. Recuperado de: <http://www.unlpam.edu.ar/cultura-y-xtension/edunlpam/catalogo/publicaciones-de-extension-universitaria/los-caminos-de-la-extension-universitaria-argentina>
- Cecchi E, Lakonich J, Pérez D, Rotstein, A, (2009). El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI Entre el debate y la acción. CABA, Argentina. IEC-CONADU. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iec-conadu/20100317010331/2.pdf>
- Cecchi, N.; Oyarbide, F. (2020). Las Prácticas Sociales Educativas y sus metáforas. Aproximaciones a una reconstrucción de sentidos desde perspectivas críticas. *Cuadernos de extensión* N° 4 de la UNLPam. Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/cuadernos/article/view/5329/5849>
- Cecchi, N.; Pérez, D., Barragán, I.; Sanllorenti, P. (2020). *Compromiso Social Universitario en América Latina y el Caribe Diálogos sobre los sentidos de la Reforma Universitaria*. Ed. Agronomía de docentes universitarios de Mar del Plata. Recuperado de: <https://www.adum.org.ar/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Los-sentidos-de-la-reforma-universitaria.pdf>

- Cecchi, N.; Pérez, D.; (2013). Compromiso Social Universitario: De la Universidad posible a la Universidad necesaria Recuperado de: <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/170/COMPROMISO%20%20SOCIAL%20%20UNIVERSITARIO%20%20De%20la%20Universidad%20posible%20a%20la%20Universidad%20necesaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- De Souza Santos, B. (2007) *La Universidad en el siglo XXI, Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz-Bolivia. Ed. Plural. Recuperado de: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad\\_siglo\\_xxi-.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf)
- González Fernández-Larrea, M. y González, Gil R. (2003). “*Universidad, Sociedad y extensión universitaria: apuntes para un análisis*”. Buenos Aires. Ed. UNTREF.
- Jaramillo, A. (2003). *La Universidad Frente a los Problemas Nacionales*. Colección Pensamiento Nacional. Ediciones UNLa. Universidad Nacional de Lanús.
- Medina, J.M.; Tommasino, H. (2018). *Extensión crítica: construcción de una universidad en contexto. Sistematizaciones de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario*. Rosario. UNR Editora. Recuperado de: [https://drive.google.com/file/d/113Q\\_5BhnBhV1m9hLREV1w3YA3SRL2VwJ/view](https://drive.google.com/file/d/113Q_5BhnBhV1m9hLREV1w3YA3SRL2VwJ/view)
- Sánchez Dagum, E. (2012). *Debates Actuales sobre la extensión*. Asignatura Extensión Universitaria, Módulo I. SEU- UNC. Córdoba
- Tommasino, H. y Cano Menoni, A. (2016). *Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias*. Universidades. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/373/37344015003.pdf>
- Tommasino, H., González, MN, Guedes, E., Prieto, M. (2006) *Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire en Extensión: estrategias para la intervención en el medio urbano y Rural*. Tommasino, H. & De Hegedus, P., Editores. Ed. Facultad de Agronomía, Montevideo. Recuperado de: [http://aader.org.ar/admin/savefiles/182\\_Libro%20Extension%20Tommasino.pdf](http://aader.org.ar/admin/savefiles/182_Libro%20Extension%20Tommasino.pdf)

Torres Carrillo, A. (2019). *Pensar epistémico, educación popular e investigación participativa*. Editora Nómada, IPECAL, Ciudad de México. [http://209.177.156.169/libreria\\_cm/archivos/pdf\\_1705.pdf](http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1705.pdf)

## Eje 2:

Alderete A., Rodríguez M., Taborda A. (1996). *Procesos de organización de base*. SERVIPROH. UNC.

Arnillas F. (s/f). “El movimiento popular Urbano. Algunos puntos para el debate”. CIDAP – Centro de Investigación, Documentación y Asesoría Poblacional. Perú.

Ávila Sánchez H., Coordinador. (2005). *Lo urbano-rural, ¿nuevas expresiones territoriales?* Cuernavaca: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Recuperado de: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/crim-unam/20100503120801/Lo\\_urbano\\_rural.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/crim-unam/20100503120801/Lo_urbano_rural.pdf)

Banco de Proyectos de Extensión FCH (2021). Recuperado de: <https://extension.unicen.edu.ar/feria-de-proyectos/proyectos-humanas/>

Banco de Proyectos de Extensión UNICEN (2021). Recuperado de: <https://extension.unicen.edu.ar/feria-de-proyectos/>

Barrionuevo, C. (2012). *El territorio como construcción social: Una pregunta que importa: El caso de Rincón de Las Perlas (Río Negro)*. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.863/te.863.pdf>

Carballeda, A. J. M. (2013). *La intervención en lo social como proceso*. Una aproximación metodológica. Espacio Editorial. CABA, Argentina.

Nirenberg, O.; Brawerman, J. y Ruiz, V. (2005). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Ed. Paidós, Tramas Sociales, 1º ed. 2º reimp.- Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: [http://www.top.org.ar/mdc\\_gps/Nirenberg%20O.,%20Brawerman%20J.%20y%20Ruiz%20V.%20\(2000\)%20Cap%201,%202%20y%203.pdf](http://www.top.org.ar/mdc_gps/Nirenberg%20O.,%20Brawerman%20J.%20y%20Ruiz%20V.%20(2000)%20Cap%201,%202%20y%203.pdf)

UDELAR (2015) *Cuadernos de extensión N°4. Formulación de proyectos de extensión universitaria*. Montevideo, Uruguay. Recuperado de:

[https://www.extension.udelar.edu.uy/wpcontent/uploads/2015/10/02\\_Cuaderno\\_Formulacion\\_de\\_Proyectos\\_de\\_Extension.pdf](https://www.extension.udelar.edu.uy/wpcontent/uploads/2015/10/02_Cuaderno_Formulacion_de_Proyectos_de_Extension.pdf)

### **Eje 3:**

Freire; P. (1971). *¿Extensión o comunicación?, La concientización ele medio rural, Uruguay*, Ed. Tierra Nueva. Recuperado de: <https://grandeseducadores.files.wordpress.com/2015/07/extensic3b3n-o-comunicacic3b3n-la-conciencia-en-el-medio-rural-1973.pdf>

Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos* – 1ed. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano* – CINDE Colombia. Recuperado de: <https://repository.cinde.org.co/visor/Preview.php?url=/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematizacio%CC%81n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mata, M. C. (1985). *Nociones para pensar la comunicación y la cultura masiva*, CCE La Crujía, Buenos Aires. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1wd8qM810ZjWqrSqBK9Z-8Q9CEezLWwn9/view>.

Puca Molina, S.; Barreras, L.; Gómez; A.; Hidalgo, M. (2020). Taller de herramientas de comunicación para la extensión crítica. *En Revista Compromiso Social UNAM-Managua* N° 4. Recuperado de: <https://revistacompromisosocial.unan.edu.ni/index.php/CompromisoSocial/articloe/view/84/64>

Uranga W. (2012). *Perspectiva Comunicacional, Cuaderno de Cátedra N.º 2. Ediciones Facultad de Periodismo UNLP. Argentina*. Recuperado de: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/77808/Documento\\_completo.pdf-f-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/77808/Documento_completo.pdf-f-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Uranga, W.; Vargas, T. (2020). *Planificación y gestión de procesos comunicacionales. Cuadernos de Cátedra Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP*. <https://drive.google.com/file/d/1QtQSiXhldh7TX4JFNxgTrQpgi0R9hpxM/view>



### **Estrategias de seguimiento y evaluación de la propuesta de innovación curricular**

La riqueza del proceso evaluativo de la propuesta de innovación curricular radica en las discusiones posteriores en el equipo de cátedra destinadas a recabar la información en miras a proyectar y definir acciones de cambio. Siendo conscientes que toda innovación debe ajustarse y pulirse en forma constante, debe ser vista desde diferentes ópticas, la profundización del análisis será posible en la medida que se incorpore lo colectivo que se posibiliten instancias de socialización de los conocimientos construyendo un proceso colectivo de trabajo que permita integrar los diferentes actores tanto estudiantes como docentes, aportando sus singulares miradas desde la propia diversidad de perspectivas (Edelstein, 1995). Será necesario construir un clima que posibilite abrirse a una actitud de indagación en profundidad buscando la comprensión y la explicación de situaciones apelando, en la medida de las posibilidades, a los sujetos intervinientes y así realizar un seguimiento constante de las prácticas implementadas y sus resultados para ir logrando un acercamiento cada vez mayor a la realidad a intervenir.

Acerca del propósito de la reflexión, según Edelstein (2000), interesa destacar tres cuestiones relevantes: el objeto de la reflexión, los instrumentos de soporte en los procesos de reflexión sobre las prácticas y las interacciones entre sujetos comprometidos en los procesos de reflexión. El objeto de reflexión son los contenidos y su presentación, la aplicación de estrategias concretas, ideas previas, procesos de desarrollo cognitivo, contexto social y político. Todo con el fin de promover la comprensión y la apropiación por parte de los estudiantes. La segunda cuestión analiza qué tipo de conocimiento es valioso poniendo de manifiesto dos tipos de conocimiento necesarios para la práctica: el inmediato y las construcciones conceptuales, más generales y formalizadas. La reflexión implica un esfuerzo en el mundo de la experiencia, cargado de connotaciones, valores, simbolismo, comprometiendo al diálogo consciente con uno mismo que ayuda a tomar conciencia para asumir una postura crítica. Además, debe tenerse en cuenta el impacto que provoca en los sujetos hacer público lo privado y abordar con sumo cuidado cuestiones sobre las interacciones entre los sujetos comprometidos en el proceso de reflexión.

Los resultados de la evaluación de los aprendizajes mencionada anteriormente, proporcionarán una retroalimentación importante a la hora de identificar la dimensión formativa de la innovación desarrollada (Litwin, 2008). Conocer los resultados

obtenidos por los estudiantes como consecuencia de la evaluación de los aprendizajes puede contribuir a identificar puntos fuertes y débiles de estas situaciones de enseñanza y, en consecuencia, promover determinados cambios que puedan mejorar su dimensión formativa.

Se describe el modo en que se realizaría una evaluación de la propuesta innovadora, indicando criterios y estrategias a desarrollar durante y/o a posteriori de su eventual implementación. Como instrumentos para dicha evaluación se propone el cuestionario y la encuesta que intentarán recoger particularmente las percepciones y expectativas generales de los/as participantes. Al finalizar el seminario se realizará una encuesta a los estudiantes para conocer qué consideran que han aprendido, qué aporte significó a su carrera, qué opinión tienen acerca de la propuesta sobre el rol docente y sobre la articulación con su futuro desempeño como graduados.

En base a ese diagnóstico y los posteriores intercambios se realizarán ajustes por parte de equipo docente, al plan de actividades de enseñanza y aprendizaje para posteriores ediciones. En relación a la evaluación de la experiencia de aprendizaje al finalizar se interrogará sobre ¿qué temas interesaron más y promovieron mayor participación?, ¿tuvo ese interés alguna repercusión en el desarrollo de la vida social del estudiante?, ¿qué contenidos más presentaron dificultades o resistencias?, ¿qué percepción tienen los estudiantes sobre utilidad del seminario? Un proceso posterior implica una evaluación conjunta del equipo docente respecto a las modificaciones que se observen en el proyecto con relación a la situación de partida del mismo.

El análisis de los informes, de las autobiografías y de las encuestas de evaluación por pares también aportarán información.

Así mismo será importante la opinión de los estudiantes en su informe reflexivo personal. En ella se reflejará su valoración al hecho real de contextualizar los conocimientos áulicos y sobre todo a ver la realidad. Serán resultados validos en un futuro las publicaciones que puedan hacerse a partir de los resultados de las investigaciones realizadas.

## **Conclusiones Finales**

Este trabajo se origina en respuesta a un proceso reflexivo de nuestras prácticas docentes a lo largo de los distintos talleres e intercambios de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata.

Como se ha abordado en las páginas precedentes, en los últimos años, se ha fomentado la inserción curricular de la extensión universitaria, entendiendo que la misma es una práctica educativa y por ello debe estar inserta en la dinámica pedagógica de la universidad lo cual plantea incorporar al trayecto académico del estudiante universitario diversas modalidades de acciones en territorio, en diálogo con organizaciones sociales e instituciones públicas. Esta realidad exige ser creativos en el diseño de los mejores dispositivos pedagógicos que permitan institucionalizar las prácticas extensionistas y habilitar espacios para la reflexión sobre estas nuevas experiencias, y sobre cómo enseñar y cómo aprender en esos nuevos contextos.

Con la aprobación del sistema de PSE en la UNICEN, se asistió a los primeros pasos en el camino necesario para integrar la práctica extensionista como parte de la formación de los estudiantes y de toda la comunidad universitaria.

La construcción del sistema de PSE de la FCH está en evolución y aunque el reglamento interno aún está en construcción, podemos encontrar importantes acciones en marcha que nos invitan a seguir trabajando para una definitiva implementación de las mismas.

Las PSE solo serán posibles si las mismas son asumidas como parte y esencia de la política institucional de nuestras universidades, siendo desarrolladas de manera gradual, a la manera de prueba y evaluación constante, sistemática y participativa de las experiencias.

De este modo, otros actores, otros saberes, sus formas de validación y legitimación, otros tiempos, otros espacios se instalan en la universidad y la interpelan.

Esta realidad exige ser creativos en el diseño de los mejores dispositivos pedagógicos que permitan institucionalizar las prácticas extensionistas y habilitar espacios para la reflexión sobre estas nuevas experiencias, y sobre cómo enseñar y cómo aprender en esos nuevos contextos.

En este marco, la presente propuesta intentó, proponiendo una experiencia de curricularización de la extensión a partir del diseño de un seminario electivo de la Licenciatura en RRII de la FCH, aportar a brindar herramientas para los estudiantes en este proceso para que pudieran problematizar dimensiones de extensión e integralidad entendiendo la función social de la universidad, construyendo una mirada situada de la extensión y su práctica actual en la Universidad donde hacen su formación de grado. De este modo, también se pretende que conozcan y se posicionen como generadores de iniciativas, que adquieran buenas prácticas en el abordaje territorial: participación, capacidad de escucha, diálogo lo cual permitirá dar a los estudiantes esas herramientas, pero también fortalecer su participación de los estudiantes en diferentes líneas de trabajo de la Facultad y la Universidad.

La curricularización de la extensión universitaria se posiciona como una posibilidad concreta de generar procesos de enseñanza y aprendizaje más allá del aula, donde los conocimientos académicos se entrelazan con los saberes populares, los de la experiencia. La cantidad de actores se amplía: los docentes enseñan, y también el trabajador, el referente de la organización social y de otras instituciones extrauniversitarias y otras son las formas de aprehenderlos para los estudiantes: conociendo el territorio, cuestionando lo establecido, involucrándose en la resolución de problemas reales de la comunidad. Esto requiere poner en juego saberes tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales, en sus dimensiones valorativas y éticas.

Así, se aporta a la democratización del conocimiento y a la formación de profesionales más críticos y comprometidos socialmente.

Esta perspectiva supone tensionar tanto la propia práctica docente como la formación profesional de los estudiantes e, incluso, el rol de la Universidad como actor social de la comunidad a la que pertenece.

En este sentido se debe seguir trabajando en la generación de los espacios de discusión y debate que sean necesarios, en principio hacia adentro de la comunidad universitaria. La institucionalización de las PSE no solo busca aportar a los procesos de transformación social, sino también de la universidad desde su interior, generando nuevas miradas para quienes la transitamos cotidianamente.

Es sabido que nos quedan pendientes importantes tareas y desafíos en relación a, por un lado, los graduados de la FCH no solo como articuladores con aquellos espacios en los cuales tiene su inserción laboral y que son potenciales espacios de trabajo, sino también como formadores referentes recuperando sus trayectorias y experiencias.

Es clave generar estos espacios dentro de la cátedra, del grupo de trabajo, del Instituto, de la Facultad, de la Universidad, y de la sociedad de la que somos parte ya que la extensión universitaria tiene por delante desafíos en los planos pedagógico, político, metodológico y epistemológico: debe superar su desarrollo académico marginal y disociado de la enseñanza y la investigación, su indefinición conceptual y política, y su postergación presupuestal para contribuir a la transformación de la Universidad.

De este modo, al fortalecerse los respaldos institucionales en nuestras universidades, con conducciones que pretendan profundizar políticas de financiamiento y evaluación que permitan la realización de proyectos colectivos e interdisciplinarios, la formación de recursos humanos en extensión, la distribución de los tiempos para investigación, docencia y extensión de modo organizado y equilibrado.

Para finalizar, uno de los desafíos que tenemos como docentes es la reflexividad crítica que debemos hacer sobre nuestras prácticas, ya que es la fuente de formación permanente más importante con la que contamos. Todo proceso educativo que busque generar transformaciones y aprendizajes significativos, tendrá necesariamente que considerar, reservar y garantizar espacios para la reflexión, la sistematización de experiencias, el encuentro y debate crítico entre educadores, como condición esencial de su propuesta pedagógica.

El presente TFI ha resuelto una posibilidad en ese sentido, de ningún modo es un trabajo acabado, sino que se retroalimentará en la implementación, dialogo y evaluación de la experiencia. En oportunidades posteriores, la mejora se evidenciará en las dinámicas de reflexión de sus propias prácticas, en la discusión y crítica argumentada a partir de dar visibilidad a sus modos de intervención y el desafío de construir nuevos conocimientos a partir de ello.

## Bibliografía

- Álvarez Méndez, J. M. (2000). Evaluación cualitativa: delimitación conceptual y caracterización global y Métodos y técnicas de evaluación desde la perspectiva cualitativa, en: Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 121-167.
- Álvarez Méndez, J. M. (2000) (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Morata, pp.11- 26, 84-105. - Anijovich, Rebeca (Comp.) (2010) *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Paidós.
- Arocena, R. (2011). *Una perspectiva de la Segunda Reforma Universitaria*. Texto preparado para el Seminario sobre Reforma Universitaria Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. Recuperado de: [www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/17007/siteId/1](http://www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/17007/siteId/1)
- Arocena, R. (2011) “Curricularización de la extensión ¿Por qué, ¿cuál y cómo?”, *Integralidad “Integralidad: tensiones y perspectivas...”* Op. cit., pp. 9-17. Recuperado de: <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Cuaderno-n%C2%B01-integralidad.pdf>
- Arocena, R.; Pedrosian, E.; Rodríguez, N.; Romano, A.; Sutz, J.; Tommasino, H. (2011) “Integralidad: tensiones y perspectivas”. Cuadernos de Extensión Nro.1. Universidad de la República. Recuperado de: <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Cuaderno-n%C2%B01-integralidad.pdf>
- Ávila Huidobro, R.; Elsegood, L.; Garaño, I. y Harguinteguy, F. (2014). *Universidad, territorio y transformación social. Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento*. 1a Ed. Avellaneda: UNDAV Ediciones, 2014
- Becher, T. (1993) “Las disciplinas y la identidad de los académicos”. En *Pensamiento Universitario*. Año 1, N°1, Buenos Aires. Ediciones Lembas.
- Brown, S. y Glasner, A. (edit.) (2003) *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid, Nancea.
- Bustos, M.E (2018) *Hacia la implementación de las Prácticas Socio Comunitarias en la Facultad de Ciencias Humanas UNICEN*. V Jornadas de Extensión del Mercosur (JEM), Tandil. 2016.

- Camilloni A. (2010) La formación de profesionales universitarios. *Gestión Universitaria, Revista Electrónica de la Universidad Nacional de La Matanza*, 2(2). Recuperado de: [http://www.gestuniv.com.ar/gu\\_05/v2n2a3.htm](http://www.gestuniv.com.ar/gu_05/v2n2a3.htm)
- Camilloni A. (2013). De la especialización divisiva a la especialización conectiva en el currículo universitario. Problemáticas académicas y organizativas. En Stubrin, A., Díaz, N. 9 (Comps.), *Tensiones entre Disciplinas y Competencias en el Currículum Universitario* (pp. 99–114). Santa Fe: Ediciones UNL.
- Camilloni, A. (2013). *La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario*. En: A. Camilloni [y otros], Integración, Docencia y Extensión. Otra forma de aprender. Santa Fe: UNL Editora.
- Camilloni, A. (2017). Ensayos: Tendencias y formatos en el currículo universitario. *Itinerarios Educativos*, (9), 59-87.
- Camilloni, A.W. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. En *Aportes para un cambio curricular en Argentina*. Facultad de Medicina/UBA – OPS/OMS. Recuperado de: <http://fmv-uba.org.ar/posgrado/proaps/4.pdf> -
- Carlino, F. (1999). *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*. Aique: Buenos Aires, Argentina.
- Cecchi, N. (2018) *Jornadas de Capacitación: Las Prácticas Socio Comunitarias en la Universidad: perspectivas para su curricularización*. Facultad de Ciencias Humanas y Facultad de Ciencias Veterinarias UNICEN.
- Cecchi, N. (2015). La Universidad que tenemos y la que deberíamos ser: una Universidad socialmente comprometida. En Medina, J.M. (Comp.). *Publicación del VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria. La Universidad en diálogo con la Comunidad. Construyendo una Institución en contexto* (pp. 23–32). Rosario: UNR Editora.
- Cecchi, N. y Oyarbide, F. (2020). Las Prácticas Sociales Educativas y sus metáforas. Aproximaciones en una reconstrucción de sentidos desde perspectivas críticas. *Cuadernos de Extensión en la UNLPam*. Año 4, N°4, abril-diciembre 2020. Sección: Dossier, pp. 103-130.

- Cecchi, N.; Perez, D.; Sanllorenti, P. (2013). *El compromiso social de la Universidad Latinoamericana del Siglo XXI: entre el debate y la acción* - 2a ed. - Buenos Aires: IEC – CONADU.
- Celman, S. (1998). “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?”, en Camilloni, A. y otras. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós Educador, Buenos Aires, pp. 35-66.
- Collazo, M. (2017). El Currículo Universitario como Escenario de Tensiones Sociales y Académicas. *Didáskomai - Revista del Instituto de Educación*, [S.l.], n. 1, p. 5, ene. 2017. ISSN 2393-7297.
- Coppens, F., Van De Velde, H. (2005). Sistematización. Material para el Módulo 6 del Curso “E-DC-6.1.: Sistematización” del Programa de Especialización en “Gestión del Desarrollo Comunitario”, CURN/CICP, Estela, Nicaragua Alforja. Biblioteca virtual de sistematización. [On line]. [Consultado 1º agosto 2011]. Recuperado de: [http://www.alforja.or.cr/sistem/curso\\_61\\_sistematizacion\\_completo.pdf](http://www.alforja.or.cr/sistem/curso_61_sistematizacion_completo.pdf)
- Corrado, R; Fernández, G. y Ros, N. (2016) Curricularización de la extensión, prácticas pre-profesionales y contextos situados. *V Jornadas de Extensión del Mercosur (JEM)*. Tandil.
- Coscarelli, M. R. (2007) “Curriculum, Universidad y Sociedad” *Revista de la Universidad N° 34 Universidad y Sociedad, UNLP, La Plata*. EDULP págs. 45-54.
- Da Silva, T. T. (2001) *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*. Barcelona. Octaedro.
- De Souza Santos, B. (2005) *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires. LPP- Miño y Dávila Editores.
- De Souza Santos, B. (2020) *La Universidad pre pandémica. 2020*. Nodal-Noticia de América Latina y el Caribe. Recuperado de: <https://www.nodal.am/2020/07/la-universidad-pospandemica-por-boaventura-de-sousa-santos/>

- Davini, C. (2008) *Los procesos organizadores en la práctica de enseñanza. La programación de la enseñanza*. En *Métodos de Enseñanza*. Santillana, Argentina. pp. 167 – 181.
- Davini, M. C (2008). *Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- De Alba, A. (1995) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Bs. As. Ed. Miño y Dávila.
- De Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, Umbrales, núm. 15.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 2. En línea:
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (1998). *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos, en Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una Interpretación constructivista, pp. 69-112. México, McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, A. (1994). “Una polémica en relación al examen”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 161-181
- Díaz Barriga, Ángel (2009). *Pensar la didáctica*. Bs.As. Amorrortu
- Díaz Villa, M. (2013). Formación universitaria, flexibilidad curricular y construcción de la identidad profesional. En Stubrin, A. y Díaz, N. (Comps.), *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Didriksson Takayanagui, A., & Herrera Márquez, A. (2004). Innovación crítica: Una propuesta para la construcción de currículos universitarios alternativos. *Perfiles educativos*, 26 (105-106), 7-40. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982004000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100002&lng=es&tlng=es).
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni y otras, en *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Argentina. Ed. Paidós. pp. 75 – 89.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico. En: Camilloni, Alicia. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós – cap. 3.
- Edelstein, G. (2000). “El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza: una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente”. Buenos Aires: *Revista I.I.C.E.*, año IX, N° 17.
- Erreguera, 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 en la UNLPam*. Año 4, N°4, abril-diciembre 2020. Sección: Artículos. pp. 177-204.
- Feeney, S. (2007) “La emergencia de los estudios sobre currículo en la Argentina”. En: Camilloni, A.; Cols; E; Basabe, L; Feeney, S. *El saber didáctico*. Buenos Aires Paidós.
- Fernández, G. (2017). La formación del profesorado: curricularización de la extensión y prácticas integrales. En *Revista Masquedós*. N° 2, Año 2, pp. 65-77. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.
- Fernández, L. (1996) *Instituciones Educativas*, Buenos Aires. Paidós (primera parte).
- Freire, P. e Ira, S. (2014). *Miedo y Osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires, Siglo veintiuno editores, 2014
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1996) *El análisis de la institución educativa*. Buenos Aires. Santillana.
- García de Fanelli, A. M (2005). *Universidad, organización e incentivos. Desafíos de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional*, Buenos Aires, Miño y Dávila / Fundación OSDE.
- Gezmet, S. (2014). “La vinculación universidad-sociedad. Modelos de extensión y características de las interacciones”, en Barrientos, Mario (Comp.).

- Compendio bibliográfico sobre extensión universitaria*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 23-29.
- Gezmet, S. (2018). *Evolución histórica crítica de la Extensión Universitaria*.
  - Graizer, O. (2017). *Ensayos: Formación de profesionales, fuentes de legitimidad y Universidad // Itinerarios Educativos*, (9), 88-102.
  - Herrero, D y Brutti, F. (2013). *Las prácticas Socio Comunitarias en la UNICEN. Tandil, Argentina*. Recuperado de: [http://: extension.unicen.edu.ar](http://extension.unicen.edu.ar).
  - Herrero, D. y Brutti F. (2014). *Hacia la curricularización de un sistema de prácticas socio-comunitarias en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires*. III Jornadas de Extensión del Mercosur (JEM). Tandil. 2014.
  - Jara O. (1994). *Para sistematizar experiencias una propuesta teórica y práctica. Centros de estudios y publicaciones*. ALFORJA: San José de Costa Rica.
  - Krotsch, P. (2001) “Expansión, diferenciación y complejización de la Educación Superior en América Latina y Argentina”. En: *Educación Superior y reformas comparadas*, Bernal, Argentina, Editorial Universidad Nacional de Quilmes. –
  - Litwin E. (2008) “El oficio del docente y la evaluación”. En: *El oficio de Enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós, Buenos Aires, pp 165-197.
  - Litwin, E. (2006): El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio. En *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XVIII, núm. 46
  - Llomovatte, S. (2004) “Modelo emergente de transferencia universitaria: autonomía y responsabilidad social”. En: Llomovatte, S.; K. Pereyra y J. Naidorf (comp.) “*La Universidad Cotidiana Experiencias nacionales de vinculación universidad-sociedad*” Reflexiones teóricas y experiencias actuales de vinculación entre la Universidad y la sociedad.
  - Macchiarola, V. (2010) Incorporación de las practicas socio-comunitarias al currículo en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Universidad Nacional de Señor Sipan Año 3/nº5.*Revista Científica Tzhoecoen*. Editorial Universidad Nacional Señor Sipan (Perú), Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (Argentina) y la Organización de Estados Iberoamericanos OEI (Argentina).

- Macchiarola, V. (2010) Incorporación de Prácticas Socio- comunitarias al currículo en la Universidad Nacional de Río Cuarto. *IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria*. Universidad Nacional de Cuyo. 2010.
- Mignone, E. F. (1998), *Política y Universidad. El Estado Legislador*, Buenos Aires, Instituto de Estudios y Acción Social (IDEAS), Lugar Editorial, pp. 59-85.
- Moreno Olivos, T. (2010). *El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces*. *Revista de la Educación Superior*, 39(154), 77-90. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602010000200004&lng=es&tlng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000200004&lng=es&tlng=pt).
- Perrenoud, P. (2010) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Alternativa pedagógica*. Colihue. Buenos Aires.
- Puiggrós, A., (1993) *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*. Bs. As. Paidós.
- Rinesi, E (2019) Ciclo de conferencias: “La universidad pública en tiempos de ajuste”. Gremio Docente ADUNCe- UNICEN, agosto 2019.
- Rodríguez Yolando, L. (2013). “Las caracterizaciones de los docentes del Nivel Superior sobre los ‘buenos’ y ‘malos’ alumnos. Condiciones del éxito y el fracaso en la formación docente”. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación docente. Recuperado de: [http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Yolando\\_ok\\_1.pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Yolando_ok_1.pdf)
- Romano, A. (2011). “Sobre los espacios de formación integral en la universidad. Una perspectiva pedagógica” en *AAVV. Integralidad...* Op. cit., pp. 85-106
- Salinas, D. (1997). “Curriculum, racionalidad y discurso didáctico”. En: Poggi, M. (Comp.) *Apuntes y Aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz. Cap. 2
- Santos, B. D. S. (2009). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En L. Tapia Mealla & Muela del (coord.) (Eds.), *Pluralismo epistemológico* (pp. 31–66). La Paz. Recuperado en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/olive/05santos.pdf>

- Senger, M.; Ferreiro, J.; Arzoz, N.; De Marco, N.; Patat, M. y Escalante, M. Universidad Nacional de Mar del Plata. (2018). Retos de la Extensión para la formación del profesorado universitario en ciencias: Prácticas que re-ligan a la formación docente con el territorio en la UNMDP. En Revista Masquedós. N° 3, Año 3, pp. 41-51. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.
- Sinisi, L. (2012). Sistematización de Experiencias colectivas. Buenos Aires, Mimeo
- Sosa, Rosana (2011): “Los saberes 'necesarios': la producción y legitimación social. El rol de la universidad.” En: Revista Trabajo y Sociedad. N°17, Santiago del Estero. Recuperado en [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1514-712011000200014&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-712011000200014&lng=es&nrm=iso)
- Stubrin, A. y Díaz, N. (Comps.), *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Super J. (1993) "Los orígenes de la extensión en la universidad latinoamericana" en Revista Universidades. N° 6. UDUAL. México.
- Sutz, J. (2011) “La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas”, en AAVV. Integralidad... Op. cit., pp. 43-58.
- Terigi, F. (1999) *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires. Santillana.
- Tomassino, H. y Rodríguez, N. (2013). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. Bases y fundamentos, en Lischetti, M. (coord.), *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Programa de Promoción de la Universidad Argentina, Ministerio de Educación de la Nación
- Tommasino, H. (2011) *Generalización de las Prácticas Integrales. Los aportes de la Extensión para su implementación*.
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016). *Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias*. *Universidades* ISSN: 0041-8935. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37344015003>

- Tommasino, H. y Rodríguez, N. “Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República”, en AAVV. Integralidad: tensiones y perspectivas. *Cuadernos de Extensión*, Montevideo, Uruguay, CSEAM, 2010, pp. 23 – 39.
- Torres Santomé, J. (1994) Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Madrid. Morata. Cap. 1 y 2. Universidad de la República, Rectorado. Fascículo 10. Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral. Montevideo, pp. 15- 16
- Vaccarezza, L. S. (2009) “Autonomía universitaria, reformas y transformación social”, en *Pensamiento Universitario*, Año 12, Nro. 12, Buenos Aires
- Vain, Pablo Daniel. Perspectiva socio-histórica de las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad. *Trayectorias Universitarias*, [S.l.], v. 2, n. 2, sep. 2016. ISSN 2469-0090.
- Vercellino, S., Del C., J. (2014): “Curricularizar la extensión o extender el currículo: perspectivas, experiencias y desafíos”. *Revista Identidad y Territorio de la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria*. 28 de mayo. Año 2014. N° 16. Recuperado de [http://issuu.com/marianacastro32/docs/revista\\_uieu\\_n\\_16\\_\\_3\\_](http://issuu.com/marianacastro32/docs/revista_uieu_n_16__3_)
- Vilalta, J. (2003) “Universidades y desarrollo territorial: innovación y liderazgo social en la sociedad del conocimiento”. En Vilalta, J. y E. Palleja *Universidades y desarrollo territorial en la sociedad del conocimiento*. Universitat Politècnica de Catalunya, Barcelona.
- Vuksinic, N. y Méndez, J. (2018). A cien años de la Reforma Universitaria: la extensión para repensar la universidad pública desde la historia de la educación. En *Revista Masquedós*. No 3, Año 3, pp. 81-94. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.
- Zabalza Beraza, M. y Zabalza Cerdeiriña, A. (2012) *Innovación y cambio en las instituciones educativas*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

### **Fuentes Documentales.**

CIN (2008) Acuerdo Plenario, N° 681/08. Recuperado de [:https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/3Acuerdo%20681-08%20-%20Creacion%20de%20la%20REXUNI.pdf](https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/3Acuerdo%20681-08%20-%20Creacion%20de%20la%20REXUNI.pdf)

CIN (2012) Plan Estratégico 2012-2015 de la REXUNI. Recuperado de <http://www.rexuni.edu.ar>.

CIN (2012). Acuerdo Plenario N° 811/12. Plan Estratégico 2012-2015 de la REXUNI.

CRES (2008). Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, Cartagena de Indias, Colombia, 4 al 6 de junio de 2008.

CRES (2018). Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, Córdoba, Argentina, 11 a 15 de junio 2018.

Facultad de Ciencias Humanas UNICEN (2021), Reglamento PSE.

Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN (1999). Plan de Estudios de la Licenciatura en Relaciones Internacionales de la UNICEN.

Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN (2017). RCA N° 234/17.

Ministerio de Educación (2017). Resolución N° 2405/ME 2017.

Ministerio de Educación (2018). Resolución N° 233-E/2018.

UNICEN (2018). Resolución Consejo Superior UNICEN, N° 7381/2018.

UNICEN (2013). Documento Jornada de Trabajo: Sistema de Prácticas Socio Comunitarias.

## **Anexo**

### **Consigna:**

#### **1° Parte: Caracterización de la experiencia de extensión y sujetos participantes**

*Principales elementos de la experiencia (apoyarse en el documento del proyecto, exposición de los referentes extensionistas universitarios y sujetos de la experiencia. Ideario de la Extensión Universitaria del caso).*

#### **2° Parte: Aspectos vinculados al uso y construcción de conocimientos desde la perspectiva de los extensionistas y de los involucrados**

*-Descripción de las acciones estratégicas del extensionista (origen, altibajos, hitos o etapas de cambio del proceso de intervención)*

*-Saberes considerados.*

*-Conocimiento y reconocimiento de los sujetos involucrados en la experiencia.*

*- Distinguir modelos de comunicación/educación estimulados*

*- Identificar aprendizajes resultantes de la implementación del proyecto en los sujetos y extensionistas.*

#### **3° Parte: Análisis reflexivo de la experiencia de extensión**

*Realizar un análisis que identifique los rasgos predominantes del enfoque de extensión universitaria de acuerdo a lo expuesto en el Eje 1 y 2.*

*Comparar la perspectiva de los sujetos destinatarios y de los extensionistas desde los aprendizajes, expectativas, transformación de los problemas y logros alcanzados.*

*Experiencias de extensión de la UNICEN con las que se relaciona.*

#### **Reflexiones finales del curso grupales**

*Sección autobiográfica de cada uno de los participantes en la cual el estudiante en forma individual deberá comunicar su proceso de aprendizaje, detallando especialmente su participación tanto en las decisiones como en las tareas llevadas a cabo.*