

Cecchi, Néstor Horacio; Oyarbide, Fabricio

Las Prácticas Sociales Educativas y sus metáforas. Aproximaciones a una reconstrucción de sentidos desde perspectivas críticas.

*Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam*, Año 4, N° 4, abril-diciembre 2020. Sección: Dossier, pp. 103-130



ISSN 2451-5930 / e-ISSN 2718-7500. DOI: [10.19137/cuadex-2020-04-05](https://doi.org/10.19137/cuadex-2020-04-05)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>

# Las Prácticas Sociales Educativas y sus metáforas. Aproximaciones a una reconstrucción de sentidos desde perspectivas críticas

“El conocimiento exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Requiere su acción transformadora sobre la realidad. Demanda una búsqueda constante. Implica invención y reinención. Reclama la reflexión crítica de cada uno sobre el acto mismo de conocer, por el cual se reconoce conociendo y, al reconocerse así percibe el ‘cómo’ de su conocer, y los condicionamientos a que está sometido su acto” (Paulo Freire, 1998)

## **Cecchi, Néstor Horacio**

Profesor Adjunto Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social. Universidad Nacional de Mar del Plata - Profesor Titular - UADER

[nestorcecchi@gmail.com](mailto:nestorcecchi@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-6541-9297>

## **Oyarbide, Fabricio**

Subsecretario de Articulación Académica con la Enseñanza Secundaria, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad Nacional de Mar del Plata

[rodoymdq@gmail.com](mailto:rodoymdq@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-7230-5717>

# Las Prácticas Sociales Educativas y sus metáforas. Aproximaciones a una reconstrucción de sentidos desde perspectivas críticas

## RESUMEN

Para aquellos que venimos transitando por la universidad pública desde hace décadas resulta inculcable una clara tendencia en la mayoría de nuestras instituciones a repensar sus sentidos, sus misiones, sus funciones, en suma: *su deber ser*. En estos tiempos y estos contextos en que se visibilizan con absoluta claridad las profundas desigualdades, estas tendencias a construir nuevos significados adquieren una relevancia particular.

Entendemos que las universidades públicas en el ejercicio de su autonomía y como integrantes del Estado, deben asumir un papel protagónico con un aporte que contribuya a garantizar derechos, en particular, de los sectores subalternizados. Ese posicionamiento crítico resulta ineludible para consolidar el compromiso social de nuestras instituciones de educación superior.

Esta imperiosa intención transformadora cuenta con antecedentes valiosos. En este sentido advertimos que tanto en Argentina como en algunos de los países de la Región se reproducen desde hace algunos años tendencias a consolidar, sistematizar, institucionalizar procesos de articulación emancipadora en sus relaciones con el territorio, las organizaciones y movimientos sociales, muchas de ellas, a través de procesos de curricularización en sus diferentes acepciones. Estas experiencias, disímiles por cierto, encuentran la necesidad de afincarse, de institucionalizarse a través de diversas conformaciones que en algunos casos confluyen en Prácticas Sociales Educativas o denominaciones similares, con formatos distintos, singulares, pero con sentidos también diferentes. Es por eso que nos proponemos desplegar, analizar, visibilizar algunas de las características salientes de estos procesos, las normativas sus singularidades, similitudes, la multiplicidad de sus sentidos, en suma sus metáforas.

**Palabras clave:** prácticas sociales educativas; curricularización; extensión crítica

## The Educational Social Practices and their metaphors. Approaches to a reconstruction of meanings from critical perspectives

### ABSTRACT

For those of us who have been going through the public university for decades, a clear tendency in most of our institutions to rethink their senses, their missions, their functions, in sum: *their must be*. In these times and these contexts in which deep inequalities are made visible with absolute clarity, these tendencies to construct new meanings acquire a particular relevance.

We understand that public universities in the exercise of their autonomy and as members of the State, must assume a leading role with a contribution that contributes to guaranteeing rights, in particular, of the subalternized sectors. This critical positioning is inescapable to consolidate the social commitment of our higher education institutios.

This compelling transformative intention has a valuable background. In this sense, we warn that both in Argentina and in some of the countries of the Region, tendencies to consolidate, systematize, institutionalize processes of emancipatory articulation in their relations with the territory, organizations and social movements have been reproduced for some years, many of them, through curricularization processes in its different meanings. These experiences, dissimilar by the way, find the need to settle, to institutionalize themselves through various conformations that in some cases converge in Educational Social Practices or similar names, with different, unique formats, but with different meanings as well. That is why we propose to display, analyze, make visible some of the salient characteristics of these processes, the regulations, their singularities, similarities, the multiplicity of their feelings, in sum, their metaphors.

**Keywords:** educational social practices; curricularization; critical extension

## As Práticas Sociais Educacionais e suas metáforas. Aproximações a uma reconstrução de sentidos desde perspetivas críticas

### RESUMO

Para nós que viemos transitando pela universidade pública há décadas resulta inocultável uma clara tendência na maioria das nossas instituições a repensar seus sentidos, suas missões, suas funções, ou seja: *seu dever ser*. Nestes tempos e estes contextos em que é visibilizado com absoluta claridade as profundas desigualdades, estas tendências a construir novos significados adquirem uma relevância particular.

Nós entendemos que as universidades públicas no exercício da sua autonomia e como integrantes do Estado, devem assumir um papel protagónico com uma contribuição que contribui a garantir direitos, particularmente, dos setores sub-alternizados. Essa posição crítica resulta inevitável para consolidar o compromisso social de nossas instituições de educação superior.

Esta imperiosa intenção transformadora conta com valiosos antecedentes. Neste sentido advertimos que tanto na Argentina como em alguns dos países da Região se reproduzem há alguns anos tendências a consolidar, sistematizar, institucionalizar procesos de articulação emancipatória em suas relações com o território, as organizações e movimentos sociais, muitas delas, através de processos de curriculização em suas diferentes acepções. Estas experiências, diferentes aliás, encontram a necessidade de estabelecer-se, de institucionalizar-se através de diversas conformações que em alguns casos confluem em Práticas Sociais Educativas ou denominações semelhantes, com formas diferentes, singulares, mas com sentidos também diferentes. É por isso que propomos implantar, analisar, visualizar algumas das características salientes destes procesos, as normativas suas singularidades, semelhanças, a multiplicidade de seus sentidos, em suma suas metáforas.

**palavras-chave:** práticas sociais educativas; curriculização; extensão crítica

## Introducción. Las Prácticas y sus metáforas

Señalamos con anterioridad apreciaciones sobre la vigencia de una tendencia a consolidar procesos de interacción de las universidades públicas con el contexto. Pero esa relación adquiere un sentido de mayor complejidad en tiempos de pandemia como los actuales, en los que es necesario reflexionar sobre la praxis y su potencial transformador. Cuando la práctica situada en las coordenadas espaciales que definen cada territorio en sus relaciones sociales, vinculadas y conflictivas, se retrae de la mayor parte de las actividades académicas, aparece una oportunidad, quizá única, de resignificar sus sentidos y poner en primer plano su misión social.

Con relación a la situación coyuntural de la actual pandemia, de Sousa Santos (2020) advierte que esta implica un empeoramiento de las condiciones de crisis que ya afectaba a la población mundial y ello, en un contexto en que el capitalismo neoliberal ha incapacitado al Estado para responder a emergencias. En consecuencia, provee de algunas consideraciones que contribuyen a dotar de sentidos al quehacer de nuestras universidades públicas y su articulación con el territorio en los contextos contemporáneos.

Frente a esta realidad entendemos que los procesos de curricularización extensionista, definidos y promovidos desde la Red de Extensión Universitaria (REXUNI)<sup>1</sup> en su Plan Estratégico 2012-2015 para el sistema universitario público argentino (REXUNI, 2012), podrían contribuir en la construcción de un nuevo orden dialógico entre las Instituciones de Educación Superior (IES) y el contexto del que forman parte. Ello implica la inserción curricular de la praxis extensionista en tanto reconocimiento de esta como práctica educativa y con dimensión pedagógica desde un ejercicio académico integral, experiencial y territorializado de la institución universitaria, en permanente diálogo y acción con organizaciones sociales y otras instituciones públicas. Como señala Bruno (2016), la incorporación de la extensión a la currícula se corresponde con una perspectiva de integración de las funciones sustantivas (enseñanza,

---

1 La Red de Extensión Universitaria fue creada como organización interuniversitaria en el marco del Ac. Pl. N° 599/06 del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), dependiendo de dicho organismo de representación del sistema público de Educación Superior e integrando la Comisión de Extensión, Bienestar Universitario y Vinculación Territorial.

investigación y extensión), con alcances ético-políticos en el compromiso de las/os actores universitarias/os, favoreciendo una formación académica situada e involucrada en la transformación de las problemáticas sociales, y orientando las agendas de investigación. Dichos procesos de curricularización producen una interpelación hacia quienes participan de los mismos, de los conocimientos, de las formas de enseñar y de la gramática universitaria, desde un vínculo fecundo entre la acción y la reflexión como parte de un mismo movimiento donde el acto educativo se asume como práctica social (Petz, 2017; Lonardi, 2020).

Por ello, resulta de cierta urgencia el esclarecimiento teórico, en las dimensiones éticas, políticas y epistemológicas, sobre la constitución y despliegue de dicha práctica social (Sánchez Vázquez, 2003). Asimismo, en forma simultánea, como indican Vercellino y Del Carmen (2014), exige ser creativos para diseñar su institucionalización, incluyendo los dispositivos pedagógicos pertinentes a tal fin y los espacios para la reflexión sobre las nuevas experiencias, así como aquellos destinados a la producción de estrategias y saberes sobre cómo enseñar y aprender en esos nuevos contextos.

Estos procesos de curricularización, con diferencias de acuerdo en cada ámbito universitario donde se desarrolla, provisto de su propia historia y condiciones, forman parte de la agenda institucional de la mayoría de las universidades públicas de la región y, particularmente, de la Argentina en los últimos años.

Entendemos que hablar de PSE y sus metáforas nos remite a un traslado, un desplazamiento, una reconfiguración dinámica de los múltiples sentidos que adquieren dichas intervenciones educativas territoriales en cada tiempo y en cada contexto. Entonces, intentaremos rescatar la multiplicidad de discursos, señales, sentidos, imágenes que se inscriben en estos modos diversos de concretar los procesos de curricularización. Estos están atravesados por instancias de reconfiguración constante en relación con las dinámicas institucionales, los procesos de interacción con el entorno, las configuraciones didácticas y especialmente, reconceptualizaciones epistémicas que devienen de cada una de esas dimensiones.

Este camino implica singularidades. En algunas universidades, se han dictado normativas específicas

que reglamentan la implementación de los procesos con alcance institucional, en otras dependen de regulaciones emanadas de una facultad o de algunas carreras, en otros casos de algunas cátedras, seminarios o actividades, programas o proyectos de extensión universitaria; también encontramos buenos ejemplos de experiencias valiosas sostenidas por los gremios estudiantiles, agrupaciones o centros de estudiantes, muchos de ellos en estrecha relación con organizaciones o movimientos sociales, entre otros. Así, se multiplica en las universidades la tendencia a la institucionalización de la extensión, lo cual refiere a una legitimidad y habilitación institucional que incluye, entre otras cuestiones: el reconocimiento como función universitaria con rango estatutario; la inclusión en los planes estratégicos y en los diversos dispositivos e instrumentos de gestión respecto de la enseñanza, la investigación y la innovación tecnológica; la acreditación académica como actividad vinculada con la currícula y toda práctica extensionista relacionada institucionalmente con los procesos de enseñanza y aprendizaje; la valoración plena y equitativa en los sistemas de Ciencia y Técnica; la ponderación en los concursos docentes y del personal universitario; la incorporación como parte de la declaratoria de carga horaria del personal docente y la posibilidad de su incremento en razón de ella; la inclusión en la asignación presupuestaria; el desarrollo de políticas de formación en actividades extensionistas.

Cabe señalar que la institucionalización y la valoración de la Extensión Universitaria, con un alcance hacia la totalidad del sistema universitario nacional, cuenta con una referencia importante en el Anexo Acuerdo Plenario N° 681/08 del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) que resultó el documento fundante de la REXUNI. Su artículo 1° (inciso d), respecto de las misiones de dicha Red, destaca la inserción curricular y la integración de funciones (extensión, docencia e investigación) lo cual permite vincular el proceso por institucionalizar la extensión con la curricularización ya descripta (CIN, 2008a).

En este recorrido es importante preguntarnos, inicialmente: ¿Qué impulsa a una universidad, facultad, carrera o asignatura a formalizar estos procesos de curricularización extensionista? ¿Cuáles son los antecedentes especialmente considerados para iniciar los caminos hacia la institucionalización de la función

Extensión? Intentaremos aproximarnos, entonces, a esos y otros interrogantes que resultan imprescindibles para comprender estos procesos que forman parte de la agenda en la mayoría de las IES.

## Algunos puntos de partida

Es importante señalar que las experiencias de vinculación entre la universidad y el territorio, a través de experiencias que involucran procesos de enseñar y de aprender en contextos reales, cuenta con frondosos antecedentes y un conjunto sólido de fundamentos teórico conceptuales.

Existen acontecimientos, procesos, conceptualizaciones que han contribuido a la institucionalización progresiva de las PSE en las universidades públicas de la Argentina, en particular.

Algunos hechos tuvieron una relevancia particular, entre ellos la tendencia a resignificar los sentidos de la Educación Superior hacia fines del siglo pasado y comienzos del presente. Resulta importante mencionar la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC/UNESCO, 1996); la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (UNESCO, 1998); y, muy especialmente, la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES, 2008). Cabe señalar que en esta última se definieron aspectos centrales que hacen a los sentidos de las universidades socialmente comprometidas. La declaración final, en uno de sus artículos expresa:

La Educación Superior es un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. Los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando por que ella sea pertinente y de calidad. (CRES, 2008)

Formando parte de dicho contexto, en Argentina se produjeron acontecimientos que devinieron en algunas definiciones por parte del CIN, por ejemplo, a través del Acuerdo Plenario N° 682/08 denominado "Acciones de Promoción de la Función "Extensión" (2008b). Allí se expresa:

Propiciar las prácticas de Extensión en los procesos de enseñanza y aprendizaje, definiendo los distintos espacios curriculares en los que puede desarrollarse, sea por

la asignación de créditos o la organización de asignaturas optativas, o a través de la inclusión en las prácticas de formación, en la elaboración de tesis, tesinas y otras.

En el mismo sentido, en el año 2010, más precisamente en la declaración “Las Universidades Públicas en el año del Bicentenario” (CIN, 2010), los rectores expresaron:

Este Bicentenario nos encuentra con una realidad, signada por la voluntad de avanzar hacia una sociedad del conocimiento que combine crecimiento con distribución equitativa de la riqueza y en equilibrio con el ambiente. Las Universidades Públicas tenemos la más absoluta convicción de que debemos ser protagonistas de la construcción de esa sociedad. (CIN, 2010)

Asimismo, de manera más reciente, la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación se pronunció sobre las prácticas a través de la Resolución 233-E/2018. En el artículo primero señala:

Invitar a las instituciones universitarias públicas, pertenecientes al SISTEMA UNIVERSITARIO NACIONAL 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.

Dicha Resolución legitima e impulsa el proceso que en el primer decenio de este siglo comenzaron a transitar en Argentina algunas de las universidades públicas.

En el análisis de las normativas que promueven los procesos de institucionalización encontramos que estos enunciados se erigen en pilares centrales desde donde se fundamentan las PSE. Estas ideas promueven el posicionamiento de las IES como actores políticos protagonistas de las transformaciones sociales. Las PSE, entonces, constituyen una oportunidad ineludible para construir los entramados que materializan el acto educativo como representación de los principios y misiones estatutarias al hallarse inscriptas en el compromiso social universitario como sentido de los quehaceres académicos.

Consideramos que en el marco de la autonomía, requieren de la construcción de una decisión política institucional, de involucramiento crítico y sostenido con las problemáticas relevantes, así como la clara voluntad de incorporarse en la discusión de políticas públicas. Sin esos consensos imprescindibles, las

PSE se ubican solo como acontecimientos marginales del quehacer institucional.

Entendemos, además, que el desarrollo de la extensión universitaria tanto en Argentina como en la Región, especialmente en la primera década de nuestro siglo, incluye entre otros acontecimientos, un crecimiento de las diferentes propuestas extensionistas. Creemos que todo ello, expresado a través de actividades, proyectos y programas de extensión cuyas intervenciones desde la praxis social, participativa, dialógica, situada y comunitaria, implican un proceso de interpelación epistémica, metodológica y pedagógica, que enriquece la integralidad académica.

Este impulso sustancial, en consonancia con lo explicitado precedentemente, va acompañado de una imperiosa necesidad de repensar el deber ser de las universidades públicas, especialmente luego de los años noventa en que la mayoría de las IES se debatían por su subsistencia. En ese sentido, Castro y Oyarbide (2015) sostienen:

La crisis del 2001 encontró a la mayor parte del Sistema Universitario Nacional con una postura diferente frente a un acontecimiento que aparentemente presentaba características similares a las conocidas hasta ese momento... la lucha por su subsistencia en los 90 en su afán por permanecer como un bien social y no convertirse en un servicio como se pretendía por los defensores a ultranza del Consenso de Washington. (Castro y Oyarbide, 2015, p. 22)

Asimismo, consideramos importantes las experiencias de curricularización implementadas a través de prácticas comunitarias en algunos países de América Latina y el Caribe, algunas de las cuales cuentan con leyes que las entienden como un requisito imprescindible para la graduación de sus estudiantes; estas han resultado inspiradoras para las primeras experiencias de las Universidades en Argentina. Nos referimos al Servicio Social Obligatorio de la Universidad Mexicana, reglamentado en 1945; a la Ley del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior de Venezuela, desde 2006, así como al Trabajo Comunal Universitario de la Universidad Nacional de Costa Rica de 1971. Todas ellas constituyen ejemplos que han contribuido en las decisiones de formalizar procesos en algunas universidades (Cecchi *et al.*, 2008).

La participación de las secretarías de extensión de las diferentes Universidades Nacionales (UUNN)

en los procesos de institucionalización ha sido determinante. Estas son las que han motorizado en la mayoría de los casos los procesos de curricularización. En tal sentido, el Plan Estratégico 2012-2015 de la REXUNI, al cual nos referimos anteriormente (REXUNI, 2012), expresa un posicionamiento claro respecto de las PSE y las define de la siguiente manera:

(...) Promoción de la Inserción Curricular de la Extensión Universitaria. Entendemos a la extensión universitaria como una práctica educativa y por ello debe estar inserta en la dinámica pedagógica de la universidad. Dichas prácticas plantean incorporar al trayecto académico (currícula) del estudiante universitario diversas modalidades en el campo de la educación experiencial al desarrollo de acciones en campo (fuera del aula, en el territorio) que involucren las tres funciones sustantivas de la educación superior -docencia, investigación y extensión. 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, orientándose hacia una actitud comprometida y crítica respecto de la realidad.

En el mismo sentido, la declaración del 1er. Encuentro Nacional de las Organizaciones Interuniversitarias de la Comisión de Extensión en diciembre de 2013 destacó:

Fue ratificada la validez del aporte de la extensión a la formación de los estudiantes en un sentido integral, ya que en las universidades formamos ciudadanos antes que individuos con capacidades profesionales. En este contexto se reiteró la centralidad de inscribir las prácticas de extensión en la estructura curricular, y propiciar en los estudiantes y graduados la inserción en el territorio, sin caer en la “extracción” de estudiantes del territorio. (REXUNI-REDBIEN, 2013)

Por su parte, también desde el VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria, II Jornadas de Extensión de AUGM y I Jornadas de Extensión de Latinoamérica y Caribe de septiembre de 2014, Rosario, Argentina, hubo coincidencias respecto de los procesos de curricularización de la función de Extensión en que: “La Universidad encuentra sentido en su contexto referencial, ejerciendo una vigilancia epistemológica que democratice el conocimiento y forme ciudadanos y profesionales responsables con los intereses de su comunidad”.

## Experiencias en marcha

Lo cierto es que como consecuencia de un conjunto de circunstancias o acontecimientos, entre los que se incluyen los citados, un nutrido conjunto de universidades públicas emprende en Argentina el desafío de institucionalizar la curricularización de la extensión universitaria a través de las PSE, con diferentes denominaciones. Nos referimos a institucionalizar con los procesos que concluyen en el dictado de normativas específicas que regulan el cumplimiento de las PSE. Todas plantean intervenciones sistemáticas en territorio vinculadas de un modo u otro a los diseños curriculares<sup>2</sup>.

Con el propósito de conocer y comprender las características centrales de las normativas citadas, nos proponemos hacer un breve recorrido sobre algunos de sus aspectos fundamentales. Para ello, acudiremos a nuevos interrogantes que le continúan secuencialmente a aquellos iniciales sobre los procesos de institucionalización y curricularización extensionista, de acuerdo a la progresividad de nuestro recorrido y abordaje reflexivo. Es así que podríamos preguntarnos: ¿Qué actores promueven las iniciativas tendientes a la institucionalización? ¿Cuáles son los fundamentos más frecuentes en las normativas? ¿Existen características comunes en sus concepciones, abordajes, metodologías, procesos de evaluación? ¿En qué contexto se llevan a cabo? ¿Durante cuánto tiempo? En nuestro análisis intentaremos aproximarnos a esos y otros interrogantes.

## Normativas. Disputa de sentidos, sus metáforas

En primer lugar, advertimos que las iniciativas conducentes al dictado de las correspondientes normativas con alcance institucional tienen diferentes orígenes. En algunos casos, surgen como propuestas del Rectorado o Consejeros Superiores; en otros,

---

2 Entre las experiencias que han tenido mayor relevancia podemos citar a las siguientes: - "Prácticas de Extensión" Resolución C.S. N° 274/ 2006 de la Universidad Nacional del Litoral (UNL); - "Prácticas Socio Comunitarias" OCA de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. 873/2008 y OCS 1747/2011 de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP); - "Prácticas Sociocomunitarias" RCS 322/2009 de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC); - "Trabajo Social Comunitario" Anexo I Reglamento de Estudios (2010 de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV); - "Programa Prácticas Sociales Educativas" RCS 520/2010 de la Universidad de Buenos Aires (UBA); - "Programa Práctica Social Comunitaria" RCS 297/2011 de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam); - "Programa de Trabajo Social" RCSDEyVE 018/2012 de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN); - "Programa Compromiso Social Estudiantil" OCS 04/2016 de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC); - "Prácticas Socio Educativas" OCS 75/2016 de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO); - "Prácticas socio - educativas" RCS 5381/2018 de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. (UNICEN); - "Prácticas Educativas Territoriales" RCSDEyVE N° 006/2018 de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER); - "Programa de Curricularización de las Prácticas Sociales Educativas" OCS 128/2019 de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM).

desde la representación estudiantil o como el caso de la UNICEN, como resultado de acuerdos múltiples entre las Secretarías Académicas y de Extensión de todas las Facultades y de la Escuela Superior de la Universidad, así como la Federación Estudiantil". Esta dinámica institucional, con participación sinérgica entre áreas de gestión y con protagonismo de estudiantes en las definiciones estratégicas, se corresponde con el caso de la UNaM, a través de la "Comisión de curricularización de las Prácticas Sociales Educativas".

El proceso de institucionalización de las PSE implica la construcción de consensos imprescindibles no solo en el dictado de las correspondientes normativas, sino, especialmente, en su efectiva puesta en marcha y en especial hacia el interior de las unidades académicas. Debemos entender que las PSE constituyen acontecimientos disruptivos que confrontan con las concepciones más tradicionales sobre los modos de enseñar y de aprender y también de vincularse con el entorno. Estas perspectivas generan resistencias en algunos sectores más conservadores que frecuentemente postergan la efectiva puesta en marcha de dichos procesos.

También resulta interesante hacer un breve recorrido por los antecedentes citados en los considerandos que acompañan las normativas, en tanto aproximan una enunciación sobre sus sentidos.

Entre las referencias encontramos que en la mayoría de los casos se hace mención a aspectos salientes de las Declaraciones sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe citadas con anterioridad en el presente texto. Interpretamos que la presencia de estos antecedentes en las normativas institucionales induce a considerar que, lejos de ser pensadas solo como intervenciones instrumentales, podrían considerarse en términos de decisiones estratégicas en el fortalecimiento del Compromiso Social Universitario. Tal es el caso del Programa Compromiso Social Estudiantil de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), en cuyos considerandos de creación se expresa:

Que para consolidar una Universidad integrada al medio del cual se nutre, consciente y comprometida con las problemáticas sociales, es necesario profundizar institucionalmente en mecanismos de interacción, labor intersubjetiva de problematización, concientización, reflexión y cambio. (OCS 4/2016)

Entre otros antecedentes citados también se mencionan la Resolución 233-E/2018 del Ministerio de Educación, algunas declaraciones explicitadas en los estatutos de las Universidades, en los planes estratégicos, así como otras experiencias de curricularización en universidades nacionales y extranjeras. Además, se recuperan actividades propias en curso, algunas de ellas consolidadas como proyectos o programas sostenidos en el tiempo y con resultados realmente transformadores, como es el caso de la UNCuyo<sup>3</sup>, y otras dotadas de una institucionalización surgida desde experiencias desarrolladas por Unidades Académicas y promovidas por estudiantes para su materialización<sup>4</sup>.

Del mismo modo, es importante indagar en las normativas disponibles sobre los fundamentos expresados, en tanto estos aluden a los sentidos esenciales de las prácticas. Estas definiciones constituyen planteos centrales que luego definen características distintivas de las intervenciones. No obstante, advertimos frecuentemente enunciados que luego no se corresponden en las decisiones de las diferentes unidades académicas y, en algunos casos, menos aún en el efectivo desarrollo de las experiencias en territorio. Es por eso que planteamos la multiplicidad de sentidos, a modo de metáforas, que confluyen en la diversidad de PSE en curso.

Así, en algunos considerandos encontramos claras motivaciones vinculadas al involucramiento de las universidades en los problemas relevantes de la comunidad, poniendo especial énfasis en la intencionalidad transformadora de la intervención. La Universidad de Buenos Aires, por ejemplo, cita entre sus considerandos:

se constituye como una de las maneras a través de las cuales la universidad hace realidad su función social poniendo al servicio de la sociedad los saberes que produce y enseña permitiendo fomentar la colaboración entre la universidad y la comunidad. (UBA, 2010)

Tratar de comprender las prácticas desde perspectivas críticas nos lleva inicialmente a tensionar la idea de acciones meramente instrumentales, direccionadas

3 Precisamente, en el ANEXO IV de la OCS 75/2016 emitida por dicha Universidad, se señalan explícitamente: "Podemos nombrar los Proyectos de Extensión Universitaria Mauricio López, el programa Padre José Contreras; el Programa de Inclusión Social e Igualdad de Oportunidades Gustavo Kent dependientes del Área de Articulación Social e Inclusión Educativa, la Huerta del Programa nacional en Contextos de Encierro, de Secretaría Académica y el área de Articulación Social e inclusión Educativa, entre otros".

4 Es el caso de la UNMDP, con una referencia ineludible a lo realizado por la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, así como de la militancia estudiantil que reivindica la incorporación de la PSC con aplicación en todo el ámbito de la Universidad, en razón de una formación integral y desde el compromiso social universitario.

con el único propósito en dar respuestas a requerimientos o demandas de la comunidad. Por el contrario, las PSE desde nuestro punto de vista, no se constituyen desde la correspondencia transferencista en clave de posibles soluciones, sino que deben ser comprendidas como un conjunto de interacciones articuladas, institucionalizadas y sostenidas que constituyen un modo integrado e integrador de construir el compromiso social de las IES, desde una pedagogía crítica. Ello implica una problematización praxiológica que indaga en los quehaceres del propio ámbito y los integra en un indisociable vínculo con los territorios y sus comunidades; siendo las instituciones universitarias incluidas como parte de dichos territorios en el proceso de transformación social.

En este sentido, confluyen diferentes modos de pensar la articulación con el medio, desde donde las PSE u otras modalidades integrales se constituyen en expresiones transformadoras. Así, encontramos dos modalidades antagónicas en la visualización de la relación con el entorno y consecuentemente de interpretar el sentido de las prácticas: una difusionista transferencista con un claro sesgo iluminista que mantiene una relación unidireccional, asimétrica, asistencial con el entorno y otra, vinculada a la extensión crítica que sostiene una relación dialógica, integral con las problemáticas socialmente relevantes del contexto (Tommasino y Cano, 2016). En esa disputa de sentidos es donde advertimos en la prácticas un universo paradójico, poblado de metáforas.

En otros casos, encontramos una clara alusión a los procesos de enseñar y aprender. Esta línea de pensamiento que se vincula estrechamente con la necesidad de resignificar la importancia del aprendizaje en contextos reales, se fundamenta en las *concepciones de aprendizaje experiencial, situado o contextualizado*. Dichas ideas también están presentes entre los fundamentos enunciados en las normativas de la mayoría de las IES. En el programa de Trabajo Social de la UNRN, por ejemplo, mencionan: “Adquirir nuevas formas de conocimiento disciplinar como resultado de la intervención crítica y reflexiva sobre una problemática social. Ampliar las posibilidades de que los conocimientos y la actividad académica sean pertinentes para enfrentar los problemas de la sociedad”.

De igual manera, encontramos coincidencias entre los fundamentos de la Resolución 322/09 de la

## UNRC, una de las primeras instrumentar las prácticas, donde se destaca:

Decimos que en estas situaciones los estudiantes construyen capacidades complejas y potenciales para actuar en contextos comunitarios reales, integrando y usando conocimientos y procedimientos de las disciplinas y actitudes o valores solidarios, de manera estratégica y con conciencia ética y social. Se trata de saberes más que de conocimientos ya que el saber no se reduce a la dimensión conceptual o declarativa del conocimiento sino que integra sus dimensiones procedimentales, actitudinales, valorativas y éticas. Por otro lado, son saberes en acción ya que se construyen en contextos de acción y para la acción. (Resolución 322/09 de la UNRC)

Tal como mencionamos recientemente, en algunas de las ordenanzas citadas, se pone un énfasis singular y coincidimos, en situar las PSE esencialmente como *acto educativo* resignificando el valor del proceso de enseñar y aprender en contextos reales. En ello, encontramos un sustento teórico fecundo en las teorías del aprendizaje experiencial, situado o contextualizado. Dichas teorías implican una reconsideración sobre el valor del aprendizaje en contextos reales. Consideran relevantes los vínculos estrechos entre prácticas, conocimientos y territorios, en donde dicha construcción del conocimiento es parte y producto de la actividad, en interacción dialógica con el contexto y la cultura (Ventura, 2011).

En concordancia, algunas normativas vigentes mencionan explícitamente las intervenciones dentro de la metodología de Aprendizaje Servicio. Según el Programa Nacional de Educación Solidaria dependiente del Ministerio de Educación “La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio parte de una premisa: la solidaridad y la participación ciudadana activa, además de ser contenidos de aprendizaje, pueden ser en sí mismas una manera innovadora de aprender contenidos, competencias y actitudes”.

Nos situamos con convicción en la idea de pensar las prácticas como *“acto educativo”*. Estas perspectivas trascienden claramente aquellas concepciones más tradicionales, que las conciben especialmente como intervenciones con características donosas, asistencialistas, en las que constituyen únicamente una posibilidad de interacción en la comunidad atendiendo a la resolución de problemáticas del entorno.

Desde estas concepciones se resignifica el proceso de enseñar y aprender, pero también el posicionamiento de los diferentes actores involucrados. La/el estudiante tiene la oportunidad de participar activamente

como protagonista en la construcción del conocimiento legitimado junto con otros actores de la comunidad, pero también la/el docente ocupa un lugar de facilitador, de problematizador de co-constructor de procesos, en tanto caminos imprescindibles para el desarrollo de experiencias críticas, problematizadoras. Paulo Freire y Antonio Faundez resignifican el lugar de la/el docente en el proceso de enseñar y aprender. Consideran -y coincidimos- que en la enseñanza tradicional se relativiza el valor de la indagación, de la pregunta. Lo que implica que tanto la/el docente como la/el estudiante se han olvidado que todo conocimiento comienza con una pregunta, desde la curiosidad. Ellos nos comparten:

La educación en general es una educación de respuestas, en lugar de ser una educación de preguntas, que es la única educación creativa y apta para estimular la capacidad humana de asombrarse, de responder al asombro y resolver los verdaderos problemas esenciales, existenciales, y el propio conocimiento. (Freire y Faundez, 2013, p. 76)

En esta búsqueda de sentidos también nos encontramos con algunas fundamentaciones que aluden al valor de las prácticas como instancias vinculadas a la formación integral de sus graduadas/os. Al respecto, Risieri Frondizi (1970) expresaba que la misión prioritaria de la Universidad consistía en la formación de profesionales con conciencia social, lo cual trascendía la sola valoración de cualidades técnico-profesionales considerada como parámetro de excelencia académica. El compromiso con la problematización y resolución en el orden de lo social ofrecía la relevancia y sentido de lo universitario.

En la resolución RCS 5381/2018 de la UNICEN se señala: “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”.

También, en ese sentido, la Resolución de las Prácticas de Extensión de la UNL refiere:

Estas experiencias significan la asunción de una perspectiva preocupada por la formación de profesionales críticos, conscientes de su compromiso social en el ejercicio profesional y requiere de una visión pedagógica que aborde la práctica y favorezca procesos de reflexión sobre las vivencias reconstruidas sistemática y conceptualmente, con el objeto de someterlas a niveles crecientes de teorización compromiso con la comunidad y la competencia profesional. (RCS 274/ 2006)

Una formación ciudadana, ética e integral, crítica y transformadora, constituye un tema dolorosamente pendiente en las IES. No alcanza para ello con la sola presencia en los discursos académicos ni con la inclusión de una asignatura de ética o deontología. Las PSE pueden contribuir sensiblemente en una formación sentipensante, una formación integral con perspectivas humanizadoras (Cecchi *et al.*, 2013).

Hasta aquí, hemos analizado algunos antecedentes que enuncian sentidos, intenciones, fundamentos desde donde se promueven los procesos de institucionalización. Entendemos que es el momento propicio para indagar sobre las características salientes que las definen.

## Conceptualizaciones desde perspectivas críticas

Consideramos que los procesos de curricularización a través de las PSE desde perspectivas críticas constituyen acontecimientos potencialmente disruptivos, contrahegemónicos y emancipatorios que tensionan fuertemente la cultura institucional. Ello es quizá menos ostensible en la explicitación de los enunciados que en las definiciones operativas y, luego, en la efectiva implementación. Y esto acontece a pesar de que las PSE no implican necesariamente modificaciones en los planes de estudio, que frecuentemente están atravesados por un conjunto de tensiones y resistencias provenientes, en particular, de los sectores más conservadores de la cultura institucional.

Como señaláramos, las conceptualizaciones sobre las PSE están atravesadas por multiplicidad de sentidos, también de metáforas, donde se conjugan matices infinitos.

En su mayoría, y con el correr del tiempo, las experiencias se han nutrido, consolidándose en conceptos y fundamentos, apartándose de las primeras intervenciones más cercanas a prácticas espasmódicas, asistencialistas, sincrónicas, descontextualizadas de la currícula, para avanzar hacia concepciones integrales, emancipadoras. Ese proceso de enriquecimiento conceptual obedece a un conjunto de acontecimientos, tal como lo expresamos inicialmente, entre los que se destaca la consolidación de las perspectivas críticas, en particular en la extensión universitaria de América Latina y el Caribe. En tal sentido,

Juan Manuel Medina y Humberto Tommasino, dos referentes indiscutibles de la extensión crítica, sostienen que pensar en perspectivas críticas nos conduce a considerar la formación de universitarias/os y la posibilidad de establecer procesos dialógicos integrales que rompan con la exclusiva formación técnica desprovista de compromiso social. Por otro lado, favorecen la contribución en los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos intentando generar procesos de poder popular (Medina y Tommasino, 2018).

Dicha irrupción praxiológica provocó que las PSE consolidaran sus marcos referenciales en consonancia con las perspectivas críticas. Así, vemos que en las últimas ordenanzas aparecen definiciones claras al respecto. Entre las más interesantes encontramos a la OCS N° 128 de la UADER, donde definen las “Prácticas Educativas Territoriales” como:

- Espacios de construcción de Aprendizajes situados en contextos reales donde se ponen en juego contenidos formativos en articulación con problemáticas y demandas sociales”.
- Están dirigidas a la atención transformadora de problemáticas referidas a las diversas dimensiones sociales situadas, entre otras, educativas, de salud, económicas, ambientales.
- En tanto acto educativo incluyen en sus intervenciones dimensiones éticas y políticas que contribuyen en la formación integral de los estudiantes, así como la consolidación del Compromiso Social Universitario en el territorio entrerriano.
- Entendidas como prácticas integrales robustecen la articulación de funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión así como la interdisciplina y el diálogo de saberes con los actores sociales.

En dicha normativa, advertimos precisiones categóricas en cuanto a las modalidades de implementación. Allí, expresan textualmente sobre las PET: “deberán considerar instancias de capacitación sobre el paradigma de la extensión crítica a toda la comunidad universitaria”. Consideramos que las PSE son una oportunidad legitimada para consolidar procesos integrales en el marco de un escenario posible. Resulta particularmente destacable la experiencia

de la UDELAR impulsada fundamentalmente por Humberto Tommasino y un importante despliegue en la territorialización y las integralidades. De igual modo, encontramos experiencias fundantes en la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Decíamos, inicialmente, que nos encontramos con experiencias singulares, con trayectorias, características y sentidos diversos. Una de ellas es la que se lleva a cabo en la UNDAV a través del Trayecto Curricular Integrador: Trabajo Social Comunitario (TSC). Concebida como alternativa pedagógica, se trata de un trayecto cuatrimestral de dos horas semanales, que contabilizan treinta y dos horas por cada nivel. En términos generales, la modalidad de cursada de los niveles I, II, III y IV es cuatrimestral y consiste en dos horas semanales, contabilizando treinta y dos horas por cada nivel (Petz y Elsegood, 2019).

Como ejemplo destacado en cuanto a enunciados que aluden a diferentes formas de avanzar en la incorporación curricular de las PSE, citamos a lo reglamentado en la UNLPam:

Se pueden incorporar bajo las modalidades de módulos dentro de las asignaturas, seminarios, talleres, espacios de prácticas ya existentes en los currículos, proyectos de voluntariado, proyectos de extensión, proyectos de investigación, proyectos institucionales, entre otros. Las propuestas dentro del PPC podrán ser específicas o interdisciplinarias. (RCS 297/2011)

Además de los aspectos ya citados, resulta interesante indagar también sobre la obligatoriedad. Esta cuestión constituyó un tema realmente controversial, en particular, durante la puesta en marcha de las primeras experiencias. Aún hoy en algunas universidades conforma un aspecto que genera algunas resistencias, en particular cuando se discuten las reglamentaciones hacia el interior de cada unidad académica. Encontramos casos como el de la UNaM en que se plantean como voluntarias o en el caso de la UNC en cuya reglamentación enuncian: “con la excepción de aquellos que expresen su desacuerdo y/o imposibilidad en forma fehaciente”. Por el contrario, en la mayoría de las IES se consideran obligatorias, como un requisito de graduación y están planteadas taxativamente en las ordenanzas o sus reglamentaciones.

También resulta desigual la cantidad de horas que se deben cumplir. En algunas universidades se han reglamentado, al menos, 30 horas, mientras que

en otras 40 horas o 64 horas, como en el caso de la UNRN, y por lo menos un cuatrimestre en la UNL Asimismo, existen ejemplos en los que se compromete un porcentaje de la carga horaria de cada carrera. En la UADER, precisamente, se debe cursar al menos el 3% del el total de la carga horaria de cada carrera; esta concepción resulta particularmente interesante. Desde nuestra perspectiva, estos espacios deberían permear en las currículas atravesando en distintos momentos del trayecto educativo a través diferentes modalidades asegurando procesos problematizadores, críticos, integrales, dialógicos e interdisciplinarios.

Otro aspecto fundamental está relacionado a los contextos en los que habitualmente se llevan a cabo, siendo que, en la mayoría de las normativas analizadas, se definen taxativamente los ámbitos de vinculación. Aquí, consideramos que se trata de experiencias integrales en territorio, de aprendizaje crítico y problematizador en contexto, que encuentran su razón de ser en la vinculación estrecha con problemáticas con sentido transformador, legitimadas conjuntamente con otros actores comunitarios, especialmente con sectores subalternizados, organizaciones y movimientos sociales.

Igualmente interesante es que en mayoría de las ordenanzas incluyen a los colegios preuniversitarios. En tal sentido, resulta oportuno señalar que existen experiencias notables, con trayectorias sostenidas, conducidas por equipos docentes con sólida formación conceptual y metodológica. Entre ellas, podemos citar a las de la UNC, UNLP, UNT, UNCUIYO.

Otro aspecto a analizar refiere a cuáles son las dependencias que asumen los compromisos formales de sostener la institucionalización de las PSE. En la mayoría de las IES existe un impulso destacado desde las secretarías de extensión. No obstante, advertimos que también participan activamente las secretarías académicas, las de bienestar estudiantil, o en algunos casos, como en la UNaM, a través de una comisión especial de "Curricularización de las Prácticas Sociales Educativas".

## Consideraciones finales

Hemos recorrido procesos de institucionalización y curricularización extensionista que incluyen un

análisis de la mayoría de las experiencias en marcha sobre Prácticas Sociales Educativas, legitimadas desde normativas para cada una de las UUNN. Aludimos a las Prácticas y sus metáforas considerando la multiplicidad de discursos, señales, sentidos, imágenes que se inscriben en estos modos diversos de concretar los procesos de curricularización aludidos. Ello ofrece un escenario diverso, complejo pero fructífero, que progresa en su configuración sistémica traccionada por el incremento de una labor extensionista que promueve, materializa y sistematiza las PSE.

Desde las definiciones provistas por la Extensión Crítica, dichas prácticas se inscriben pedagógicamente en una significación del acto educativo, desde su inherente carácter social y en relación con el mundo como construcción y pronunciamiento permanente de realización humana. La concientización educativa, problematizadora, ofrece la capacidad transformadora para intervenir en el desenvolvimiento dialéctico sobre los antagonismos que pugnan por la definición de lo concreto y lo simbólico, como reducción o expansión de lo vital comunitario.

Aquí, la metáfora freireana de la educación bancaria que aun expresa cierta persistencia en algunas prácticas educativas e institucionales es contrapuesta, desde la concepción de la extensión crítica y los procesos para su materialización, como la curricularización, por otras construcciones metafóricas del mismo Freire que se corresponden con el inédito viable y la pronunciación del mundo desde una educación emancipadora, autónoma y comunicacional de las/os oprimidas/os en su camino de liberación (Freire, 1985). Podría agregarse, continuando con este ejercicio de retórica en clave de pensamiento crítico y de constructos simbólicos cargados de sentidos extensionistas, que las metáforas propuestas se arraigan en aquel enfoque ya citado en el presente artículo de la práctica social como aglutinadora ética, política, epistemológica y afectiva.

Sobre esta última dimensión, del campo de la intersubjetividad y los vínculos, resulta interesante lo señalado por Williams (1997) respecto de la conceptualización de estructuras del sentir, lo significados y los valores, considerando que resultan irreductibles en su naturaleza social, revelándose como expresiones de lo vivido y sentido activamente, es decir, desde la experiencia práctica compartida. Allí, con

integralidades de lo disciplinario y extradisciplinario, desde la perspectiva del diálogo de saberes y con una organización epistémica generadora de los interrogantes cognoscentes, coconstruidos sobre los no-saberes que movilizan y ponen en práctica problematizaciones comunes y situadas, las Prácticas Sociales Educativas disputan cotidianamente sus sentidos.

La sinergia evidenciada en los últimos años entre la REXUNI y la SPU en favor de institucionalizar las PSE, con la imprescindible voluntad política de algunas IES, ha impulsado los procesos de institucionalización y curricularización de una praxis integral que incluye un fuerte involucramiento académico desde lo social y comunitario. Los avances producidos configuran un escenario muy alentador que propicia la generación de nuevas intervenciones, con dispositivos que capitalicen la institucionalidad lograda advirtiendo, simultáneamente, que el valor de lo instituido debe guardar vigilancia epistemológica, metodológica y social que evite su cristalización como nueva fuerza conservadora. Una dialéctica abierta que amerita su revisión crítica debe ser un ejercicio permanente, donde los resultados y consideraciones nos invitan a profundizar las PSE desde sus experiencias y narrativas situadas, con fortalezas e interrogantes, y procurando el respaldo en las gestiones, con las acreditaciones académicas, los recursos indispensables y la formación permanente de los actores involucrados.

## Bibliografía

Bruno, D. P. (2016) *Curricularizar la extensión para integrar y territorializar la práctica universitaria*. Cuadernos De H Ideas, 10(10). Recuperado a partir de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/cps/article/view/3727>

Castro, J y Oyarbide, F. [Comp] (2015). *Los caminos de la Extensión en la Universidad Argentina*. EdUNLPam.

Cecchi, N; Lakonich, J; Perez, D; Rotstein, A. (2008) *El Compromiso Social de la Universidad Latinoamericana del Siglo XXI. Entre el debate y la acción*. IEC-CONADU.

Cecchi, N; Perez, D; Sanllorenti, P (2013). *Compromiso Social Universitario. De la universidad posible a la universidad necesaria*. IEC-CONADU.

De Sousa Santos, B. (2020). *La Cruel pedagogía del Virus*. CLACSO, 2020. 209.177.156.169/libreria\_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf

Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores.

Freire, P. y Faundez, A. (2013) *Por una pedagogía de la Pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo Veintiuno Editores Argentina.

Fronidzi, R. (2005) [1971] *La Universidad en un mundo de tensiones. Misión de la Universidad en América Latina*. Eudeba.

Lonardi, L. I. (2020). *Curricularización de la Extensión Universitaria: reflexiones y aprendizajes desde la perspectiva de los/las estudiantes*. Perspectivas Revista de Ciencias Sociales, Año 5 No. 9, pp. 884-900.

Medina, J; Tommasino H (Comp.) 2018 *Extensión Crítica. Construcción de una Universidad en Contexto*. UNR Editora.

Petz, I. (2017). *Jerarquizando la extensión a partir de su curricularización*. Redes de Extensión / 3 [1-6]

Petz, I. y Elsegood, L. [Comp] (2019) *Universidad en movimiento. Curricularizar la extensión*. UNDAV Ediciones.

Sánchez Vázquez, A. (2003) [1980] *Filosofía de la praxis*. Siglo XXI Editores, México- Argentina.

Tommasino, H. y Cano, A. (2016) *Modelos de Extensión Universitaria latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias*. Revista Científica Universidades.

Ventura, A. (2011) *Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad. Un binomio que sustenta la calidad educativa*. Perfiles Educativos (septiembre 2020) 142-154 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258013>

Vercellino, S. y Del Carmen, J. (2014). *Curricularización de la extensión universitaria: perspectivas, experiencias y desafíos*. Ponencia presentada en la III Jornada de Extensión del Mercosur. Tandil, Buenos Aires. Recuperado de: [https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=r\\_ja&uact=8&ved=0ahUKEW-jh7Lq\\_lfvVAhUJqIQKHd\\_xCdEQFggwMAI&url=http%3A%2F%2Fextension.unicen.edu.ar%2Fjem%2Fcompletas%2F170.doc&usg=AFQjCNHplW62QtzsrRIO\\_SaJH2OxjBcSwQ](https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=r_ja&uact=8&ved=0ahUKEW-jh7Lq_lfvVAhUJqIQKHd_xCdEQFggwMAI&url=http%3A%2F%2Fextension.unicen.edu.ar%2Fjem%2Fcompletas%2F170.doc&usg=AFQjCNHplW62QtzsrRIO_SaJH2OxjBcSwQ)

Williams, R. (1997). *Marxismo y literatura*. Ediciones Península. Barcelona.

## FUENTES DOCUMENTALES ANALIZADAS

Anexo I Reglamento de Estudios (2010) de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), 30 de Noviembre de 2010 <https://www.undav.edu.ar/general/recursos/adjuntos/425.pdf>

CIN (2008a). Acuerdo Plenario N° 681/08, 16 de septiembre de 2008, <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/3Acuerdo%20681-08%20-%20Creacion%20de%20la%20REXUNI.pdf>

CIN (2008b). Acuerdo Plenario N° 682/08 denominado “Acciones de Promoción de la Función Extensión”, 16 de septiembre de 2008, <http://www.cin.edu.ar/doc.php?id=1283Extensión>

CIN (2010). Acuerdo Plenario N° 759/10 “Las Universidades Públicas en el año del Bicentenario”, 21 de octubre de 2010.

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

CRESALC/UNESCO (1996). Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Educación Superior Siglo XXI, Centro Regional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, 18 al 22 de noviembre de 1996, <https://www.oei.es/historico/oeivirt/superior3.htm>

Ministerio de Educación. Resolución 233-E/2018 (2020), 12 de mayo de 2020, <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-233-2018-306735>

Ministerio de Educación. Programa Nacional de Educación Solidaria (2020) <https://www.argentina.gob.ar/educacion/gestioneducativa/educacion-solidaria>

OCA FCEyS. 873/2008, 10 de septiembre de 2008, y OCS 1747/2011, 22 de diciembre de 2011, de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP).

OCS 04/2016 de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), 9 de agosto de 2016.

OCS 75/2016 de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO), 24 de octubre de 2016.

OCS 128/2019 de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), Octubre 2019.

RCS 274/ 2006 de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), noviembre de 2017.

RCS 297/2011 de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), 16 de noviembre de 2011.

RCS 322/2009 de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Octubre 2009

RCS 520/2010 de la Universidad de Buenos Aires (UBA), 26 de mayo de 2010.

RCS 5381/2018 de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. (UNICEN), diciembre de 2018.

RCDEyVEN° 006/2018 de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) Octubre 2019.

RC DEyVE 018/2012 de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN).

REXUNI (2012) Acuerdo Plenario, N° 811/12 Plan Estratégico 2012-2015, 26 de marzo de 2012, <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/7Ac.PI%20No%20811-12.pdf>

REXUNI-REDBIEN (2013) 1er. Encuentro Nacional de las Organizaciones Interuniversitarias de la Comisión de Extensión, 12 de diciembre de 2013.

UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Educación Superior y Sociedad, vol. 9, N° “:97-113, 9 de octubre de 1998, <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171/162>

VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria, II Jornadas de Extensión de AUGM y I Jornadas de Extensión de Latinoamérica y Caribe (2014), UNR, Rosario, Argentina, 15 al 19 de septiembre de 2014.

Fecha de recepción: 21/09/2020

Fecha de aceptación: 31/10/2020

