

# UNIVERSIDAD en MOVIMIENTO

Curricularizar  
la Extensión



Elsegood  
Petz

(comps.)



**Colección Aprendizaje en Movimiento**

Curricularizar la extensión / Ivanna Petz ... [et al.] ; compilación de Ivanna Petz ;

Liliana Elsegood. - 1a ed. - Avellaneda : Undav Ediciones, 2021.  
Libro digital, PDF - (Aprendizaje en movimiento / 2)

Archivo Digital: descarga  
ISBN 978-987-3896-78-1

1. Educación Universitaria. 2. Formación Docente. I. Petz, Ivanna, comp. II. Elsegood, Liliana, comp.  
CDD 378.16

Arte de tapa, diseño y diagramación: Julia Aibar (UNDAV Ediciones)  
Corrección: Pablo Florido (UNDAV Ediciones)

© 2019, UNDAV Ediciones  
Paso de la Patria 1921 - Piñeiro - Avellaneda  
tel. 4228 1072  
undavediciones@undav.edu.ar

ISBN 978-987-3896-78-1



Todo el contenido de este libro se distribuye bajo una licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin obras derivadas.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

El contenido puede ser copiado, distribuido, exhibido y ejecutado bajo la condición de reconocer autoría, no utilizar el libro o sus partes con fines comerciales, y no alterar, transformar o crear sobre esta obra.

## ÍNDICE

- 6 **PRÓLOGO I**  
Jorge Calzoni
- 9 **PRÓLOGO II**  
Mirtha Lischetti
- 12 **INTRODUCCIÓN**  
Ivanna Petz, Liliana Elsegood
- Primera parte
- 24 **CAPÍTULO I**  
**La experiencia del Trayecto Curricular Integrador Trabajo Social Comunitario: la curricularización de la extensión en la UNDAV**  
Rodrigo Ávila Huidobro, Liliana Elsegood,  
Ignacio Garaño, Facundo Harguinteguy
- 36 **CAPÍTULO II**  
**Un mapeo del aula social. Recorridos de la Cátedra “Extensión y ciudadanía” (Facultad de Cs. Políticas y RRII-UNR)**  
Paula Contino
- 54 **CAPÍTULO III**  
**Programa Prácticas Socio-comunitarias (UNMDP)**  
Consuelo Huergo
- 82 **CAPÍTULO IV**  
**Investigación, trabajo en equipo, territorio y organizaciones sociales: ¡Todo eso en una materia!**  
Ana Luz Abramovich, Inés Arancibia, Carolina Barnes,  
Gonzalo Vázquez

- 113 **CAPÍTULO V**  
Extensionando el curriculum en Filo: UBA. Del Programa de prácticas socioeducativas territorializadas  
Ivanna Petz, Florencia Faierman

Segunda parte

- 136 **CAPÍTULO VI**  
Universidad en movimiento: territorio, territorialización y praxis  
Ignacio Garaño, Facundo Harguinteguy
- 166 **CAPÍTULO VII**  
Del proyectismo a la integración estratégica de la extensión: reflexiones sobre la curricularización de la extensión en la UNDAV  
Rodrigo Ávila Huidobro, Manuel Ferrer,  
Luciana Fiorda, Facundo Harguinteguy
- 184 **CAPÍTULO VIII**  
“Hoy cursamos afuera del aula”: encuentro, sentidos y praxis a partir de experiencias de aprendizaje en movimiento  
Ignacio Garaño, Facundo Harguinteguy
- 205 **AUTORAS Y AUTORES**

## PRÓLOGO I

**Jorge Calzoni**

Cuando iniciamos el proyecto institucional de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV) conceptualizamos acerca de las funciones sustantivas de la universidad; enseñanza como construcción de conocimiento; investigación como generación de conocimiento; y extensión universitaria como diálogo de saberes. E incorporamos dos misiones o funciones insoslayables en este tiempo, como la transferencia y la gestión.

La gestión adquiere una significación particular dado que requiere de una formación, desarrollo y planificación que excede lo meramente académico o investigativo. Allí la extensión (en otro tiempo desvalorizada) implica un fuerte conocimiento de la territorialidad, del entorno geográfico, el contexto social y de la historia como facticidad indispensable para contribuir al desarrollo local. La transferencia no se da solo del conocimiento que se genera, otrora asimilada a los servicios que permitan compensar los problemas presupuestarios, es necesario replantear la idea asemejando la transferencia a la enseñanza, la investigación y también a la extensión.

No se “transfiere” solo un servicio como mercancía, sino también como deber indelegable de una institución nacional y pública. Es nuestra obligación por mandato popular y compromiso social, de modo que a ella accedan todos/as quienes tienen derecho a beneficiarse de la universidad, sean parte de la misma o no.

En dicho marco, la idea de extensión ya no es “extender la universidad hacia afuera”, abriendo más puertas. Se trata, en todo caso, de una puerta que “abre hacia afuera y también hacia adentro”, y así permite enseñar y aprender, hablar y escuchar. En fin, un diálogo de saberes.

Ahora bien, no basta con ello para que la extensión cumpla con su misión. Ni con programas en los que se aborden actividades culturales y artísticas, deportivas, sociales, barriales, institucionales y demás etcéteras. No basta con cursos o diplomaturas, ni con servicios a la comunidad para que los llamados “extensionistas” acrediten sus dedicaciones, muchas veces mal equiparadas a las dedicaciones docentes o de investigación.

Por ello desde el primer momento pensamos en el Trabajo Social Comunitario (TSC) como una asignatura transversal, transdisciplinaria, obligatoria y componente troncal de los diversos diseños curriculares, tanto presenciales como de educación a distancia. Consideramos a estos proyectos como una marca de orgullo de nuestra propuesta académica y seguramente una impronta para nuestros graduados.

El TSC debía nutrirse de las distintas carreras, en una mixtura que permitiera enriquecer la simple mirada disciplinar, y contribuir a configurar una característica requerida en los diversos currículums —y no siempre lograda— de egreso de graduados preparados para resolver problemas concretos, interactuar en diversos contextos de flexibilidad sin las rigideces de las disciplinas, el trabajo en equipo, el análisis del contexto social y territorial, entre otros aspectos tan reclamados, sobre sobre todo por quienes requieren el trabajo técnico y profesional y, al mismo tiempo, descreen de la función extensión.

Entonces no hay duda de que a la transdisciplinariedad la garantiza este trayecto que, junto con la transversalidad, permite la interacción de docentes, estudiantes, graduados, nodocentes y la comunidad toda.

La obligatoriedad implica garantizar dicha formación transdisciplinaria. No hay ninguna posibilidad de lograrlo dentro de la propia carrera, tampoco con las prácticas supervisadas, ni siquiera con programas de extensión que no llegan al conjunto de estudiantes.

Hay también un debate sobre si curricularizar la extensión es correcto o si es incorporar la extensión universitaria al diseño

curricular. Me parece una discusión estéril. No tengo dudas de que enseñanza, investigación y extensión son y deben ser parte de la transferencia como concepto transformador de la Universidad del Siglo XXI.

Celebro la publicación de este trabajo que pretende otorgar un marco teórico a una práctica que otrora fue solo eso: una práctica. Para nosotros hoy es mucho más: es una construcción teórica y práctica de una misión sustantiva de la universidad que no solo debe declamar la inclusión sino desarrollarla en todos sus términos.



## PRÓLOGO II

Mirtha Lischetti

Prologar un libro académico realizado desde un abordaje cualitativo donde han intervenido investigadores formados en diferentes ciencias sociales es encarar la creatividad científica y la laboriosidad de los equipos de sujetos que, en conjunto con otros sujetos, observaron, dialogaron, registraron, estudiaron, reflexionaron y escribieron.

Si bien el análisis, los resultados y la evaluación de una innovación pedagógica lleva muchos años de existencia en el mundo académico, en el caso de la presente publicación se trata de una innovación en el ciclo universitario y de una dimensión especial dentro de la formación universitaria: la extensión, que raramente ha sido considerada en su posibilidad de ser enseñada; por lo que el trabajo de investigación realizado abre un camino de indagación muy particular. Y por tal motivo valoramos muy positivamente lo alcanzado en el quehacer categorial y metodológico por el equipo que trabaja estos temas —que hoy presenta en forma de libro— sobre el Trayecto Curricular Integrador: *Trabajo Social Comunitario (TSC)*, en sus cuatro asignaturas; una innovación pedagógica de la Universidad Nacional de Avellaneda.

En realidad el mayor esfuerzo de la investigación que sostiene el libro estuvo puesto en ese campo de trabajo, el de buscar categorías conceptuales y encontrar abordajes metodológicos con el alcance necesario para lograr un determinado conocimiento, ya que hubo que ser muy perspicaz e incisivo para recrear categorías que sirvieran para nombrar las situaciones que se relevaban en la realidad concreta que se observaba. Algunas fueron tomadas de desarrollos ya realizados: Alternativa pedagógica/integralidad/aprendizaje en movimiento. Fueron también revisados distintos enfoques que remitían a algunas de las dimensiones de la problemática trabajada: socio-antropológi-

co (Edelstein; Rockwell; Achilli)/de Estudios Culturales (Williams; Giroux)/Desarrollo centrado en las narrativas docentes (Suárez; etc.). Pero el esfuerzo mayor estuvo puesto en aproximarse a categorizar a partir de los aportes producto de los debates internos del equipo de investigación: Territorio/territorialidad y praxis/experiencias, praxis territorializadas de estudiantes y docentes/interseccionalidad del complejo en estudio: distintas lógicas pedagógicas, etc.

La publicación también cuenta con colaboraciones de otros centros universitarios, en los que se comentan analíticamente otras experiencias de curricularización de la Extensión, que nos ponen al tanto del estado de la cuestión sobre este tema de innovación pedagógica.

No se puede soslayar en esta presentación, la dimensión política del objeto de la investigación del libro sobre el que se indaga y reflexiona: la fundamentación política e ideológica que expresa por parte de sus primeros y originarios creadores, los que lo pensaron, el por qué y el para qué del mismo.

En el Proyecto Institucional y Académico (PIU) de la Universidad Nacional de Avellaneda, encontramos como objetivo a lograr en la formación de los alumnos —y en el perfil del egresado que se quiere obtener— la siguiente propuesta: hombres y mujeres comprometidos con la realidad social de su tiempo, con capacidades que les permitan acceder a la solución de las necesidades sociales, políticas, económicas y culturales de las poblaciones y del mercado de trabajo. Que dentro de esas capacidades cuenten con las categorías de análisis que necesitan para abordar el tratamiento de la problemática social para conseguirlo. Las autoridades educativas despliegan su actividad en ese sentido, actividad que va desde la selección del profesorado, las orientaciones de las materias y de manera especial, creando este trayecto específico.

Para lograr esa formación, las categorías propuestas para ser aprehendidas son *problema social* y *política pública*. El objetivo principal es lograr debatir sobre las formas de participación social y las distintas alternativas de planificación y programación social.

Asimismo se promueve la construcción conjunta de conocimiento entre los estudiantes y profesores de la Universidad y las

organizaciones de poblaciones con las que se trabaja en territorio. Y las acciones para transformar la realidad social local que este conocimiento pueda producir.

El objetivo principal a alcanzar es el fortalecimiento de las organizaciones sociales y políticas con las que se trabaja, lográndolo, a través de la metodología de la historia oral, en especial, a través de la producción colectiva de esa historia. Y esta forma de trabajo tiene como objetivo último contextualizar en la dimensión histórico-social, la problemática social local en el presente de la observación. Pensando que ese recurso les sirve a las organizaciones para verse objetivadas, a la vez que les permite pensarse en su dimensión histórica.

El objetivo principal en lo que hace a la formación de los alumnos es el que puedan lograr una buena interrelación con las organizaciones populares, que conozcan sus historias, sus estructuras, sus modos de accionar.

Entendemos que la presente publicación contribuye a aportar con los conocimientos generados a un incipiente campo de estudio, por eso su valor y la importancia de su lectura.

# INTRODUCCIÓN

Ivanna Petz y Liliana Elsegood

I

Desde hace algunos años, en la Argentina, asistimos a sendos intentos de jerarquizar la extensión universitaria con el objeto de alcanzar paridad respecto de las otras funciones de la universidad. En algunos casos, estas definiciones se sostienen en claves o fundamentos políticos respecto del sentido de la universidad pública —del Estado— en un país dependiente, recuperando toda una trayectoria que encontramos resumida en las tesis del antropólogo brasileño Darcy Ribeiro;<sup>1</sup> en otros casos esas definiciones resultan de situaciones coyunturales como aquellas aperturas, tanto en la investigación como en la extensión, relacionadas a lo que demandó el contexto social producto de la crisis del 2001 en nuestro país; también encontramos definiciones asociadas a cierto reconocimiento institucional de una relativa pérdida de legitimación y hegemonía en el desempeño de las funciones originado por las reformas neoliberales que alcanzaron en plenitud a la universidad.<sup>2</sup>

Más allá de estos encuadres respecto de la definición sobre la jerarquización de la extensión y de las diferencias que van de suyo por los múltiples condicionamientos que hacen que una unidad académica no sea igual a la otra, lo cierto es que en los últimos años se han generado nuevos ámbitos institucionales gestionados desde una

---

<sup>1</sup> Recuperando de alguna manera esa cita secreta entre las generaciones que fueron y la nuestra al decir de Benjamin, encontrando en el presente la posibilidad de retomar los gérmenes de aquello que no pudo desplegarse (Rodríguez, 2013).

<sup>2</sup> Para profundizar en los fundamentos de estas definiciones recomendamos la lectura de Llomovate, 2007.

concepción que, enfatizando en la territorialización de las prácticas universitarias, despliega importantes procesos de articulación en la trama de relaciones donde las universidades están insertas.<sup>3</sup>

En paralelo, la política universitaria dispuesta en el periodo 2003-2015, potenció y amplificó, mediante importantes programas y proyectos, aquellos movimientos institucionales otorgando condiciones de factibilidad a procesos de construcción de conocimiento situados y en contextos de problemas en acción.

De estas concurrencias, el resultado, sin duda, es una importantísima acumulación de experiencias muy diversas, con impactos en distintos niveles, tanto al interior de las universidades como en los entramados territoriales e incluso en las tramas de estatalidad.

La necesaria estructuración de los andamiajes teóricos sobre los que se sostienen estas prácticas, si bien es una tarea en proceso, ya cuenta con notables antecedentes tanto a nivel latinoamericano como en el país. Las contribuciones realizadas a nivel regional, ofrecen una manifiesta diversidad de abordajes, de experiencias y estados de desarrollo. Asimismo, el conjunto de sistematizaciones que se vienen elaborando localmente dan cuenta de un campo muy fértil de indagación que integra perspectivas provenientes de las humanidades y las ciencias sociales.<sup>4</sup>

No obstante, en materia de lo que se viene enunciando en los sucesivos Congresos de Extensión Universitaria como “curricularización de la Extensión”, no abundan aquellos desarrollos más allá de algunos que ubican la discusión en un orden normativo (Riero, 2007) y de lo que constituyen primeras colaboraciones que no exceden la sistematización de experiencias. No podemos dejar de mencionar, sin embargo, la honrosa excepción del análisis de la ex-

<sup>3</sup> Cfr. Plan Estratégico REXUNI 2012/2015 (Acuerdo Plenario CIN 811/12), disponible en: [https://www.famaf.unc.edu.ar/~galina/Acuerdo\\_CIN\\_811-12.pdf](https://www.famaf.unc.edu.ar/~galina/Acuerdo_CIN_811-12.pdf)

<sup>4</sup> Las colaboraciones a las que nos referimos forman parte del estado del arte del proyecto de investigación titulado: “La extensión como práctica académica. El caso del Trayecto Integrador Trabajo Social Comunitario en la UNDAV”, dirigido por Ivanna Petz y codirigido por Liliana Elsegood.

perencia de la UNGS (Abramovich *et al.*, 2005), el esfuerzo por dar cuenta del camino que se iniciaba en la UNDAV desde el momento de su creación (Ávila Huidobro *et al.*, 2014), y cierta producción teórica enhebrada en torno a la idea-fuerza de *aprendizaje en servicio* (Tapia, 2018). Consideramos que la relativamente escasa reflexión en torno a aquel objeto tiene que ver con que estamos frente a un proceso fuertemente instituyente que recién comienza e interpela los marcos de análisis existentes en tanto se trata de experiencias multidimensionales e interseccionales.

Es que los consensos que supone la definición institucional de curricularizar extensión desafían, por un lado, los encorsetamientos académicos que norman estandarizaciones en los formatos del dictado de materias, en las modalidades de evaluación y de la práctica docente; y por otro, la lógica de investigación aún hegemonizada por el *consenso ortodoxo*. El reconocimiento de la dimensión formativa de la tarea extensionista y la posibilidad de integrar las funciones de la universidad en contextos situados previamente acordados con instituciones y/u organizaciones de la sociedad civil, no resulta una tarea sencilla. En las universidades argentinas de larga data, la inercia de la cultura académica batalla contra la institucionalización de procesos que tensionen los modos hegemónicos de reproducción siendo contados los movimientos instituyentes. En aquellas fundadas en los últimos años, aparecen modalidades que habilitan, desde sus inicios como parte del diseño institucional, la integración de la extensión al grado. Como sea, lo cierto es que se nos presenta un campo de desarrollo reciente sobre el cual necesitamos reflexionar, pero también construir sentidos respecto de lo que se produce, teniendo en cuenta, sobre todo, que interpela como alternativa o innovación (depende el autor) disputando sentido institucional.

Asumiendo esta tarea, nos embarcamos en un proyecto de investigación de la programación UNDAVCyT cuyo referente empírico fue la experiencia de curricularización de extensión que propone la Universidad Nacional de Avellaneda. Los objetivos se dirigieron a estudiar los fundamentos conceptuales, a caracterizar las modalida-

des de las prácticas implicadas y analizar las relaciones que se gestan en el desarrollo de un proceso que reúne, además, dimensiones específicas y que hacen que esta experiencia institucional se destaque respecto de otras, tal como más adelante desarrollamos.

La investigación se enmarca en una relación que se fue construyendo entre la Secretaría de Extensión de la UNDAV y el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC) de la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). El vínculo se inició a propósito de compartir e intercambiar miradas respecto del lugar de la Universidad en los territorios. La necesidad de reflexionar sobre las propias prácticas y sobre los dispositivos institucionales que se fueron generando, constituyó el puntapié inicial para avanzar en la elaboración del proyecto de investigación. El equipo se integró con docentes-investigadores de ambas Casas de Estudio, quienes a la par de estar inmersos en los procesos que se investigaron, participaron de instancias de formación de posgrado. La deriva del trabajo emprendido es la obra que se introduce.

El libro se organiza en dos partes. En la primera, se presentan cinco capítulos, que resultan de una de las jornadas que desarrollamos como parte de la investigación en septiembre de 2016.<sup>5</sup> En dicha oportunidad, buscamos relacionar y comparar la experiencia de curricularización de la extensión en la UNDAV con otras ya en desarrollo o en proceso de institucionalizarse. No abarcamos la totalidad del universo en esta etapa pero realizamos los contrapuntos con aquellas experiencias con las cuales ya teníamos ciertos niveles de articulación y que, en términos de resoluciones teóricas que las

---

<sup>5</sup> Se trató de la Primera Jornada sobre experiencias curricularizadas de extensión universitaria en la UNDAV durante los días 30 de septiembre y 1 de octubre de 2016. Allí nos propusimos, en el primer día, profundizar en el conocimiento de las diferentes modalidades institucionales de experiencias de curricularización de la extensión universitaria mediante la presentación de ponencias y compartir, durante el segundo día, con la comunidad educativa de la UNDAV y las diferentes organizaciones e instituciones con las que se construyen los proyectos de TSC, las experiencias concretas en territorios.

orientan, se encontraban en discusión con la perspectiva del *aprendizaje en servicio*. En este sentido, es que se expone en cada capítulo la modalidad de curricularización que fue adoptando cada una de las unidades académicas que participaron: el trayecto Trabajo Social Comunitario de la UNDAV, el Programa de Prácticas Sociocomunitarias de la Universidad Nacional de Mar del Plata, la materia Laboratorio: Redes Sociales y Condiciones de Vida de la Universidad Nacional de General Sarmiento, la materia Extensión, Ciudadanía y Voluntariado, trayecto electivo en la Facultad de Ciencias Políticas de la UNR; y el Programa de Prácticas Socioeducativas territorializadas de la FFyL de la UBA.

La segunda parte de la obra está compuesta por cuatro capítulos en los que se trabaja en torno a un conjunto de tematizaciones resultantes de abordar la experiencia específica de curricularización en la UNDAV y que presentamos a continuación.

## II

La Universidad Nacional de Avellaneda, a partir de su fundación incorpora en el diseño institucional la curricularización de la extensión incluyendo un área de conocimiento denominada Trabajo Social Comunitario (en adelante TSC).<sup>6</sup> A diferencia de otras universidades que integran en su curricula la extensión universitaria o, como sugieren Argañaraz, Bombini y Constantino (2019), su contracara posible (si cabe la expresión): “extensionar” el currículum de la formación, ha propuesto cuatro niveles de TSC por donde deben transitar todos los estudiantes de todas las carreras de la universidad<sup>7</sup>. Esta situación novedosa e inédita, que configura una impor-

<sup>6</sup> Es importante subrayar que la UNDAV se organiza académicamente en áreas de conocimiento.

<sup>7</sup> La descripción del proceso de institucionalización de la materia en el marco del proyecto institucional de la UNDAV se realiza en esta obra en el capítulo I titulado “La experiencia del Trayecto Curricular Integrador Trabajo Social Comunitario: la curricularización de la extensión en la UNDAV”.



tante innovación pedagógica presenta una serie de convergencias y simultaneidades, problemáticas y tensiones en su instrumentación concreta que hemos podido comenzar a tematizar a partir de la investigación a la que ya hicimos referencia. Pero también, lo que se configura como un aporte desde este estudio al estado de conocimiento del tema es la elección de categorías que laboriosamente buscamos articularlas en un andamiaje construido a partir de la noción de “alternativa pedagógica” en el sentido planteado por Lidia Rodríguez (2013) en tanto operador epistémico.

La alternativa es disruptiva por ser un movimiento de puesta en tensión y reconstrucción discursiva, definiéndose por las relaciones que establece con otros discursos (Rodríguez; 2013). De modo que, con quienes hemos elegido dialogar en esta investigación es con el intento de modelización que suponen los cuadrantes de aprendizaje en *servicio solidario* (Tapia, 2018) desde donde se ha buscado enmarcar estas propuestas pedagógicas respondiendo al “Service Learning Center 2000” de la Universidad de Stanford.<sup>8</sup> Brevemente diremos que el modelo se organiza en un eje vertical y otro eje horizontal que vinculan niveles de calidad del servicio solidario con niveles de integración de aprendizajes disciplinares arrojando los siguientes cuadrantes: voluntariado institucional sin vinculación curricular; iniciativas solidarias asistemáticas; trabajo de campo, pasantías y prácticas pre-profesionales; aprendizaje-servicio. La complejidad que para nosotros tiene este modelo es que crea una representación teórica que cosifica e idealiza y, en tanto eso norma y produce una práctica universitaria que, sosteniendo la jerarquía de la universidad, se posiciona filantrópicamente respecto de los que están “afuera” ofreciendo un servicio. Esto justifica para nosotros la “alternativa” como elección categorial ya que nos permite ubicar la mirada en otra clave y capturar la multiplicidad de dimensiones y

---

<sup>8</sup> En el II Seminario Internacional de Educación y Servicio Comunitario organizado, en Buenos Aires en 1998, Wade Brynelson presentó la propuesta de tales cuadrantes. Para más detalle y profundización de esta perspectiva sugerimos la lectura de Tapia, 2018: 23.

sentidos que se ponen en juego en la producción de relaciones que se generan si, y solo si, existe la curricularización de la extensión. Concretamente el modelo de *aprendizaje en servicio* invisibiliza, y por lo tanto no tematiza, las tramas de negociación, siempre complejas y contradictorias, que la universidad genera a partir de pensarse como un actor más —político institucional— en el territorio y las derivaciones que ello implica al interior de la propia institución.

Además del establecimiento de dicho debate teórico, la “alternativa pedagógica” como operador epistémico supuso, en primer lugar, reconocer que la práctica que se aborda se encuentra en un horizonte de sentido en la perspectiva de un proyecto universitario transformador. Es decir, se ubica en una prospectiva universitaria que se sostiene en un presente que alberga los gérmenes de aquello que no ha podido desplegarse por la inercia de las tendencias dominantes al interior de la universidad (Llomovate, 2013). En este sentido, reconocer la tradición política universitaria donde la UNDAV ha decidido ubicarse resulta sumamente relevante para comprender esta definición de política académica por lo que en el capítulo titulado: “Universidad en movimiento: territorio, territorialización y praxis” los autores se abocan a ello.

En segundo lugar, hizo posible identificar hechos, problemáticas, sujetos y prácticas —docentes, estudiantiles, institucionales, organizacionales en la trama que configura el TSC— que se visibilizan solo a partir de la existencia del trayecto. Esto implica que su caracterización no puede ser atribuible *a priori*, es decir por fuera de sus coordenadas espacio-temporales.

En tercer lugar, colaboró en la delimitación de campos de observación. El proceso de construcción de los observables tuvo por objeto dar cuenta de los principales núcleos problemáticos y cuestiones a atender en los procesos prácticos implicados en esta experiencia concreta de curricularización con cierta proyección generalizable. Así, al observar las dinámicas del proceso, identificamos ciertos tópicos sobre los que nos propusimos ubicar la mirada sin agotar, en esta instancia investigativa, la totalidad.

**a- La búsqueda por experimentar** (en el sentido de Zemelman, 1989) lo que llamamos **praxis territorializadas** tanto desde los y las estudiantes como desde los y las docentes. En el capítulo VI, pero con mayor detalle, en el capítulo VIII, los investigadores reflexionan sobre lo que produce el encuentro con un *otro* que interpela. Las preguntas que aparecen a raíz de ese encuentro, el cuestionamiento a las ideas arraigadas en el sentido común, la desnaturalización de aquello que se cree como dado y la construcción de nuevos vínculos que permiten acercar a estudiantes y docentes al conocimiento de problemáticas y realidades distintas a las propias. Asimismo, analizan cómo estas cuestiones devienen contenido de enseñanza y se tornan contenido evaluable desafiando completamente la práctica docente universitaria tradicional.

**b- La primacía del encuadre político por sobre los tecnicismos.** En el caso analizado, el proyecto como unidad de intervención resulta tensionado por la territorialidad, donde las expectativas de las organizaciones aparecen inaugurando una nueva temporalidad en la relación universidad-sociedad. Allí, el proyecto deviene en punto de partida, como instancia primera de construcción de saber, el que será permanente por desplegarse en el territorio junto a la organización. De aquí que cruje la concepción del “planificar-ejecutar” como una secuencia diacrónica. Sucede que el proyecto se inserta en una lógica que concibe a la extensión en tanto articulador político/territorial cuestión que viene generando una serie de derivaciones que implican nuevas institucionalidades: conformación de equipos en torno a áreas-problemas específicas y dinámicas intrainstitucionales que emergen dando continuidad a las relaciones interinstitucionales tejidas en la experiencia del TSC y que devienen en sendos espacios de planificación de la integralidad de prácticas universitarias. El capítulo VI y VII, dan cuenta de lo planteado.

**c- La modalidad de instrumentación y las formas del aprendizaje.** La cursada del TSC está atravesada por la lógica adentro/afuera y supone dos dinámicas, no necesariamente contrapuestas pero que es necesario distinguir: una, permeada por una práctica académica-pe-

dagógica, la que se desarrolla tanto desde los docentes como estudiantes del TSC y otra, atravesada por la práctica de intervención, aquella acordada y co-construida con las organizaciones sociales a partir de la cual es posible el TSC. Si bien ambas prácticas forman parte de la misma unidad pedagógica, es necesario hacer notar que se ponen en juego dos lógicas diferentes en la puesta en acto del dispositivo pedagógico, no por ello excluyentes. De nuevo, una vinculada a la lógica práctica de la enseñanza y del aprendizaje, que incluye las reglas o condiciones del campo académico, con sus respectivos procesos de legitimación, y otra que lo trasciende, vinculada a procesos de negociación que suponen el establecimiento del objeto de intervención que llevan adelante los estudiantes con miembros de las organizaciones sociales, la modalidad de abordaje, la validez del conocimiento que allí se construye y el campo de aplicación. No obstante, es en la elaboración del registro de la práctica por parte de cada estudiante —registro que habilita procesos de objetivación y fundamentales reflexiones— que el transitar un “adentro áulico” y un “afuera del aula” se vuelve una dinámica central en el proceso de aprendizaje para repensar (y transformar) ese adentro y afuera en tanto ámbitos refractables. Es que en el experimentar el TSC, descubren que resultan relacionales. Los y las estudiantes se piensan en contacto con otras personas y con otras instituciones, que tienen demandas y expectativas concretas sobre los conocimientos y los modos de ponerlos en escena. Eso obliga a revisar las maneras en las que cada uno y cada una pone en juego los conocimientos disciplinares que resultan fuertemente expandidos en la dinámica del encuentro con otro y otros con quienes llegan a definir y enunciar, en diálogo e intersectorialmente, el tema/problema de un proyecto. También, las dicotomías teoría-práctica, investigación-enseñanza, universidad-sociedad, se revisan y aquello que se imaginaba con fronteras rígidas, se vuelve integrable en la instancia de curricularización de la extensión. Asimismo, el estar en territorio y objetivar procesos de participación —el propio y el de las organizaciones— viene permitiendo tensionar categorías que a priori se presentan rígidas, absolutas y cosificadas. Nos referimos concretamente a cómo los y las

estudiantes a partir “del estar” integran historicidad, contextualizan y redefinen lo que entienden por Estado y territorio. Es que a partir de identificar procesos de hegemonía y contra-hegemonía, la mirada se orienta entonces al análisis de las dinámicas de estatalidad y territorialidad. Los capítulos VI y VIII vuelven sobre estas cuestiones.

Hasta aquí algunas de las tematizaciones que pudieron ser construidas mediante el desarrollo del proyecto de investigación mencionado, aportando desde la particularidad abordada al campo de indagación y centrando la mirada en las dinámicas al interior de la UNDAV. De todos modos, en esta clave nos ha quedado pendiente la caracterización en torno a una de las funciones universitarias fuertemente invisibilizadas pero que paradójicamente otorga la condición de posibilidad para el funcionamiento de la universidad, para el establecimiento de prioridades que marcan los sentidos institucionales, no referimos a las tareas concretas de gestión universitaria que para el caso de la implementación del TSC fueron y son absolutamente constitutivas de su posibilidad.

Sin duda, con esta primera investigación sí hemos llegado a perfilar las dimensiones que, superando la instancia de proyecto, deben encuadrarse en un programa de investigación que tenga como objeto el análisis de lo que llamamos la *integralidad integrada*. Esto implica, abarcar no solo la mirada hacia las dinámicas que se gestan a partir de la existencia del TSC al interior de la institución sino también aquellas que se producen en los territorios. Detenernos en la productividad política del TSC en relación con las organizaciones e instituciones, estudiar los contenidos concretos de los vínculos, y hacerlo de manera colectiva y participada, arrojará importantes análisis para el perfeccionamiento de la propuesta.

### III

Por último, queremos remarcar que en las páginas que siguen se avanza en un proceso de teorización sobre la práctica y en generar horizontes de reflexión sobre dinámicas que reinventan a

la universidad tensionándola en su forma, es la *Universidad en Movimiento*.

La experiencia analizada, sin duda, hace a la marca de origen de la UNDAV por lo que, a la hora de evaluar la calidad de la Universidad, resulta fundamental ubicar el énfasis en el contenido y en el valor de los conocimientos que se producen a partir de procesos de articulación con los diferentes actores y sectores de la sociedad; nos posicionamos, entonces, en un paradigma que se permite repensar la calidad universitaria en batalla con los criterios cuantitativos con la que se evalúa la productividad de sus investigadores. Es imperiosa la generación de nuevos tópicos de referencia hacia la sociedad, que den cuenta de las políticas de conocimiento y de los procesos de gestión de construcción del conocimiento a los que, proyectando su función social y pública, la UNDAV ha sabido darle lugar.

Agradecemos profundamente a la Secretaría de Investigación y Vinculación Tecnológica e Institucional de la UNDAV, y a su rector Jorge Calzoni, por confiar en la posibilidad de producir esta investigación conjunta. A Florencia Faierman por su atenta lectura. A Facundo Harguinteguy, Ignacio Garaño, Rodrigo Ávila Huidobro, Manuel Ferrer, Luciana Fiorda, Juan Pablo Cervera Novo, Guadalupe Hindi, Cecilia Petray y Graciela Corbato, por el trabajo realizado y por el compromiso enorme que significa hacer teoría de la práctica de un proceso en marcha de democratización universitaria.

Avellaneda, mayo de 2019.

## Bibliografía

- Abramovich, A., Da Representacao, N. y Fournier, M. (2012): *Aprender haciendo con otros. Una experiencia de formación universitaria en articulación con organizaciones sociales*. Ediciones UNGS, Buenos Aires.
- Argañaraz, Bombini y Constantino (2019): “Dentro/fuera: oralidad, lectura y escritura como prácticas inclusivas”, en *Revista Redes de Extensión*, N° 5, FFyL-UBA.
- Ávila Huidobro et al. (2014): *Universidad, territorio y transformación social. Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento*, UNDAV Ediciones, Avellaneda.
- Tapia, M. (2018): *El compromiso social en el currículo de la Educación Superior*, CLAYSS, Buenos Aires.
- Llomovate, S. (2007): “Modelo emergente de transferencia universitaria: autonomía y responsabilidad social”, en Llomovate, Naidorf y Pereyra (comps.): *La Universidad Cotidiana*, Docu-print, Buenos Aires.
- Llomovate, S.; Juarros, M.F.; y Kantarovich, G. (2014): “Pensando en una universidad descolonizada y nuevamente latinoamericana”, en Llomovate, S, Juarros, F. y G. Kantarovich (comp.): *Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública*. OP-FyL, Buenos Aires.
- Riero, A. (2007): “La Universidad Pública en Jaque”, en *Solidaridad Global*, Secretaría de Bienestar de la Universidad Nacional de Villa María, Año IV, N° 7.
- Rodríguez, L. (2013): “La elección categorial”, en Rodríguez, L. (comp.) *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires, Argentina: APPEAL.
- Zemelman, Hugo (1989): *De la historia a la política*. Siglo XXI, México.

## Primera parte

### CAPÍTULO I

## La experiencia del Trayecto Curricular Integrador Trabajo Social Comunitario: la curricularización de la extensión en la UNDAV

Rodrigo Ávila Huidobro  
Liliana Elsegood  
Ignacio Garaño  
Facundo Harguinteguy





En el presente trabajo daremos cuenta de la experiencia de integración de la extensión universitaria de la Universidad Nacional de Avellaneda a la formación de las carreras de grado y pregrado.

Vale destacar que el proceso de curricularización de la extensión implica —en este caso— dos cuestiones: por un lado, la obligatoriedad para todos/as los y las estudiantes de la UNDAV; por otro, la creación de un espacio específico, interprofesional y transdisciplinar que denominamos Trabajo Social Comunitario.

Es preciso, en primer lugar, situar la construcción del Área de Conocimiento Trabajo Social Comunitario, a través de la cual todos los estudiantes de la UNDAV participan de actividades de extensión, en el contexto de la universidad pública argentina, especialmente con la creación, en los últimos años, de catorce universidades nacionales.

Ahora bien, la extensión universitaria ya no se concibe como una relación unilineal, en donde la transferencia y la prestación de servicios son la forma “natural” del compromiso social; por el contrario, se pone de relieve el carácter dialógico de la articulación. Se visibiliza, así, la trascendencia de las vinculaciones con los actores del *territorio*<sup>1</sup> en tanto parte del proceso formativo de estudiantes y docentes.

Frente a la concepción tradicional de la universidad como espacio autónomo, regido por sus propias reglas, se proyectó una institución comprometida con el territorio del que forma parte. Es así que desde su proyecto institucional la universidad ha creado el Trayecto Curricular Integrador Trabajo Social Comunitario. El mismo es concebido en el marco más general de un proceso de vinculación con las organizaciones sociales, en el que se dialoga y ponen en tensión los saberes académicos. Sin desconocer el rol que la universidad tiene en tanto ámbito legitimado de producción, reproducción y circulación de conocimientos, se trata de resignificar aquellos saberes en el proceso de socializarlos, compartirlos, ampliarlos y en-

---

<sup>1</sup> Problematizaremos este concepto en uno de los artículos del presente libro.

riquecerlos junto con las organizaciones sociales. En esta dinámica, los sectores populares no se reducen a versiones más o menos suavizadas de objetivación de un *otro* extra-universitario. Por el contrario, trabajamos con quienes no están dentro de la universidad, consolidando espacios de construcción conjunta de conocimiento. Desde esta perspectiva planteamos que la universidad ya no debe arrogarse un lugar privilegiado en la conducción política de la producción de conocimiento socialmente válido y legitimado, sino que debe producirlo junto con su pueblo.<sup>2</sup>

Ahora bien, es preciso situar la propuesta de la universidad en el escenario nacional, en tanto expresión de un proceso social e histórico. La universidad argentina se ha caracterizado por su masividad y su no arancelamiento. No forma parte de este trabajo hacer un relato pormenorizado de su desarrollo en el último siglo, pero sí es preciso destacar que el mismo fue transformándose al calor de la vida política y social de la Argentina. Podemos señalar algunos puntos de inflexión, tomando como factor común la democratización y el cuestionamiento de su rol social: la Reforma del 18 durante el primer gobierno de Irigoyen (primer presidente electo con voto masculino universal y secreto); el no arancelamiento e ingreso irrestricto durante el primer gobierno peronista;<sup>3</sup> la breve “primavera” de 1973, momento de fuerte activismo político

<sup>2</sup> Entendemos que el concepto de *pueblo* no es unívoco ni está exento de contradicciones; de hecho, quizás sea más pertinente, para dar cuenta del proceso histórico de conformación del *Estado-nación* en la Argentina, hablar de “clases populares”. No obstante, creemos necesario reivindicar la categoría *pueblo* para pensar y actuar un modelo de universidad que se desarrolle tomando posición y dando cuenta de las asimetrías sociales que nos atraviesan. La categoría *pueblo* nos interpela al menos desde dos direcciones, por un lado en tanto pone de relieve la cuestión nacional a partir de su entrelazamiento con los sujetos colectivos; por otro, en tanto da cuenta de las contradicciones internas e intereses divergentes entre los distintos sectores sociales que pugnan por el control del aparato estatal. Para una discusión en torno al desarrollo de las clases populares en la Argentina véase Adamovsky (2012).

<sup>3</sup> Para una historia de la universidad argentina, especialmente en el periodo del primer gobierno peronista, ver Aritz e Iciar Recalde, 2007. También recomendamos la lectura de Observatorio de Políticas Públicas de la UNDAV y Gennap (2015). “La universidad pública ante un nuevo gobierno”, en *Tiempo Argentino* 8/12/15, y Zaffaroni, R. (2015). “Universidades”. Recuperado en: <http://www.pagina12.com>.

y social en la universidad, previo al golpe militar de 1976; y, por último, el actual periodo histórico, en el que se ha ampliado la matrícula universitaria, ingresando de forma masiva estudiantes que son la primera generación de universitarios en sus familias.<sup>4</sup>

Por lo antedicho, a partir de las características del sistema universitario argentino, el derecho a la educación superior no puede considerarse un derecho individual sino que debe pensarse como un derecho colectivo. Es decir que: no resulta suficiente que el estudiar en la universidad ya no sea el privilegio de las clases acomodadas, sino que, además, el conjunto del pueblo y la nación deben ser destinatarios del quehacer de dicha institución pública (Rinesi, 2015; Petz, 2015; Lischetti y Petz, 2016).

### **Una propuesta concreta: el trayecto curricular integrador Trabajo Social Comunitario**

La voluntad y el deseo de estrechar los vínculos con los actores extra universitarios y comprometer a la universidad con los complejos escenarios de la realidad social nos exigen encontrar y crear formatos concretos que viabilicen y expresen dicha relación. En el modo hegemónico de hacer universidad, los contenidos se *realizan* en los planes de estudio: su relevancia o necesidad, en definitiva, su importancia en la formación de los futuros profesionales se ve reflejado en la currícula.

Claro está que su inclusión en los programas, en los tiempos concretos y finitos de las cursadas, implica inevitablemente una

---

[ar/diario/contratapa/13-285422-2015-11-05.html](http://ar/diario/contratapa/13-285422-2015-11-05.html)

<sup>4</sup> Esta característica del no arancelamiento vigente a partir de un decreto del primer gobierno del Gral. Juan Domingo Perón en 1949 resulta ineludible para comprender la conformación del sistema universitario argentino. La historiografía oficial no ha dado cuenta significativamente de este hecho, subrayando solo como acto fundante la reforma de 1918. A partir del repliegue de las políticas neoliberales en 2003, el ejercicio del derecho a la educación superior fue acompañado además por diversos programas de becas que permiten apuntalar los deseos de estudiar de los sectores populares y trabajadores, al día de hoy en franco retroceso.

operación de recorte, de reducción. Somos conscientes de que solamente una asignatura concreta no puede dar cuenta de la diversidad de saberes, conocimientos, experiencias de organización y gestión que se construyen desde lo popular; y no sería coherente, además, reducir la integración de la universidad, en sus distintas funciones, con la compleja trama de lo social a un único espacio.

Ahora bien, la existencia de espacios curriculares en donde se construye con los actores del territorio, posibilitándose interacciones directas —rompiendo con la lógica hegemónica en nuestra sociedad de la realidad mediatizada, de la percepción colonizada por los dispositivos masivos de comunicación— es un punto de partida para *hacer* una universidad *popular*.

Es así que el trayecto consta de cuatro asignaturas. 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.

En el Nivel I (TSC I), la modalidad de trabajo se desarrolla en el aula y hace hincapié en el abordaje político-pedagógico del Trayecto, para luego ahondar, desde el enfoque de las ciencias sociales, en las discusiones sobre la canónica dicotomía objetividad/subjetividad de la ciencia. Luego, se hace foco en el rol de los medios de comunicación, en los imaginarios sociales y en las construcciones de sentido común que atraviesan actualmente la sociedad, para contraponer a la concepción positivista del conocimiento, la teoría dialéctica y el paradigma de la multiperspectividad.

En los Niveles II y III (TSC II y TSC III) los/as estudiantes participan de proyectos de extensión —presentados por docentes de la universidad— que son desarrollados en el territorio y se articulan, al mismo tiempo, con herramientas teórico-metodológicas a través de encuentros en el aula. Si bien los encuentros se dividen equitativamente, lo cierto, y lo interesante sobre todo, es que estos dos espacios tienden a borrarse. En estos años, en algunos proyectos los encuentros “de aula” se realizaron en la organización, con participación de sus integrantes.

Ahora bien, resulta necesario establecer algunas diferencias entre los enfoques de ambos niveles. En el Nivel II la problematización apunta, fundamentalmente, a que los estudiantes se aproximen a las categorías de problema social y política pública, en relación con alguna experiencia comunitaria que permita, a su vez, problematizar y poner en debate las formas de participación y los modelos de planificación y programación social. El recorrido implica —necesariamente— la incorporación de docentes y estudiantes a la dinámica del territorio, a su cotidianeidad, para empezar a conocer sus representaciones, sus ideas, así como trabajar los propios prejuicios acerca de ese *otro* al que, en un primer momento, desconocemos y que, en ese proceso, empezamos a conocer a partir del trabajo concreto y del compartir cotidiano. Las actividades se organizan en torno a la profundización de alguna línea de trabajo o área problemática ya abordada por la institución u organización. Para esto, se trabaja con registros etnográficos, entrevistas abiertas y mapeos colectivos. Este encuadre metodológico permite trabajar en profundidad sobre el eje reflexivo del trayecto a la vez que afianza vínculos con organizaciones e instituciones. Por su parte, las entrevistas permiten socializar información con la organización de modo serio y sistematizado.

En el Nivel III de Trabajo Social Comunitario la práctica extensionista es atravesada por dos procesos que entendemos interrelacionados. Por un lado, un trabajo de historización de los sectores populares y sus organizaciones. Para ello es fundamental conocer sus avances y retrocesos, su vida cotidiana, los cambios culturales e identitarios, los vaivenes ideológicos y las formas de organización y acción política desplegadas en los distintos momentos socio-históricos que han atravesado hasta llegar al presente. Por otro, propone debatir los modos de construcción del saber recuperando debates teóricos y metodológicos como la Investigación Acción Participativa (IAP)<sup>5</sup> y la ecología de saberes.

---

<sup>5</sup> Para una discusión en torno a la propuesta de la Investigación Acción Participativa ver Fals Borda, 1993. Para el desarrollo metodológico de la misma: Ander-Egg, 2003.

Este nivel propone, además, una aproximación participativa al acontecer de las organizaciones propias de los sectores populares. El proceso deriva en acciones conjuntas y diversas como: talleres, folletos, charlas, radios abiertas, organización de eventos o campañas, etc. La reconstrucción de la memoria oral de las organizaciones populares resulta un eje importante. Pero, además, existe una central atención sobre la construcción de procesos de participación de los sectores populares —a través de sus organizaciones— sobre los procesos de producción, validación y relevancia de los conocimientos generados en la universidad pública. A su vez, hacia el final del proyecto la propuesta incluye pensar junto con las organizaciones —luego de conocer su historia, devenir, problemáticas y contexto actuales— posibles líneas de acción a futuro que puedan tomar forma de nuevas actividades, programas o proyectos de extensión a desarrollarse en las organizaciones con las que se ha participado.

El Nivel IV, por su parte, apunta al diseño de proyectos socio-comunitarios por parte de los estudiantes, en conjunto con las organizaciones e instituciones con las que trabajaron en los Niveles II y III, o bien con actores que los propios estudiantes contactan. La aprobación de este último nivel supone, por tanto, el diseño de un proyecto de extensión que pasará a integrar el Banco Universitario de Proyectos de Extensión (BUNIPE).

En este último nivel de TSC, la propuesta interpela directamente a la formación académica de los estudiantes. Con base en la apropiación de conocimientos teóricos, prácticos y metodológicos desarrollados durante la carrera, y con el recorrido de los Niveles I, II y III de TSC, el planteo desafiante y enriquecedor es que puedan posicionarse desde esa formación. Es interesante destacar aquí que, de alguna manera, este cuarto nivel da respuesta a una demanda que plantean los estudiantes desde el primer cuatrimestre en que cursan: la de poder aportar desde sus disciplinas a la transformación del territorio. Mientras que en los primeros niveles se pone énfasis en la desnaturalización de la realidad so-

cial, cuestionando nuestros propios presupuestos y el modo de inserción de la universidad en la tramas de relaciones en las que se inserta, reconociendo el rol de los movimientos populares como sujetos epistémicos;<sup>6</sup> en el cuarto nivel el protagonismo está puesto en los y las estudiantes, quienes, a partir del diálogo, tienen la responsabilidad de poner en juego su recorrido universitario. Tanto el disciplinar como la labor extensionista desarrollada en el marco de la materia TSC.

Siguiendo la línea de los anteriores niveles, el requisito para los proyectos de extensión que se diseñan es que articulen siempre con al menos una organización o institución contraparte que se comprometa con el desarrollo del proyecto. Basados en la experiencia de los primeros proyectos que venimos desarrollando, consideramos fundamental subrayar este aspecto. Todos los proyectos de extensión que se integran a Trabajo Social Comunitario deben diseñarse y llevarse a cabo en conjunto con instituciones gubernamentales y no gubernamentales u organizaciones sociales, políticas y culturales, con las que se articule el trabajo concreto en el marco de los proyectos y que, por lo tanto, tengan una inserción territorial genuina y sostenida en el tiempo. Solo puede darse un diálogo de saberes entre sujetos si la universidad, en tanto actor institucional, reconoce agrupamientos y construcciones colectivas del territorio. A su vez, todos los proyectos se enmarcan en líneas de trabajo organizadas en ejes problemáticos estratégicos que fueron construyéndose y fortaleciéndose a partir de un análisis crítico de los procesos sociohistóricos en los que nos implicamos. De esta forma, se han consolidados ejes de trabajo tales como economía popular, derechos humanos, educación popular, cultura y comunicación popular, salud comunitaria, deporte sostenible, entre otros.

---

<sup>6</sup> Podríamos sintetizar esto diciendo: las organizaciones populares son copartícipes del proceso de enseñanza; nosotros, como universidad, aprendemos del y en el territorio, a partir de las experiencias anteriores a nosotros y, fundamentalmente, a partir de un quehacer compartido.

## **Acerca de la inclusión en la currícula del trayecto integrador. La obligatoriedad como reconocimiento de una necesidad formativa**

Cuando se reflexiona en torno a la curricularización de la extensión universitaria uno de los debates gira en torno a la “obligatoriedad” u “optatividad” de las prácticas. Esta discusión se circunscribe, muchas veces, de tal forma que se piensa la integración de la praxis social a la currícula por fuera de la planificación estratégica de una carrera, como si las carreras de la mayor parte de las universidades no se conformaran con un amplio porcentaje de materias que no son optativas, sino que han sido fijadas como fundamentales para el desarrollo del futuro profesional. Toda carrera universitaria, como todo desarrollo científico —y no solo la curricularización de la extensión— descansa en principios que se asumen por acción u omisión, son parte de una decisión política que es la síntesis de debates y disputas respecto de qué tipo de profesional debe formar la universidad pública. La propuesta de curricularización implica un proceso de *reflexión-acción-reflexión*, en el que se reorganiza la relación entre la construcción del conocimiento y la acción transformadora, entre el sujeto y el objeto. Por lo tanto, creemos que no puede ser algo anexo o anecdótico sino que el integrar la acción transformadora al interior de los procesos de reflexión —implicando insertar elementos dinamizadores, muchas veces contradictorios, que puedan tensionar la relevancia de la ciencia y de los procesos de construcción de conocimiento— es un elemento esencial e impostergable que deben asumir los procesos de formación de nuestras universidades.

Es en este sentido que entendemos que la integración de la extensión a los procesos formativos en nuestras universidades encierra discusiones respecto de la forma en que se diseñarán las propuestas para cada casa de estudios. Estas discusiones nos parecen tan válidas como necesarias, pero creemos esencial clarificar el objetivo político que implica ligar la enseñanza y la construcción de conocimiento a la praxis extensionista.



Curricularizar la extensión universitaria implica para nosotros la apertura de un proceso de *aprendizaje en movimiento*<sup>7</sup> que busca incorporar experiencias y conocimientos sociales populares, muchas veces silenciados, marginados y combatidos por la epistemología hegemónica. Una propuesta de diálogo de saberes flexible a oír otras formas de conocer reconociéndolas como parte de una creatividad popular repetidas veces subalternizada por la razón colonizadora europea. El *aprendizaje en movimiento* no es una mera invitación a un pluralismo de saberes carente de intencionalidad política, sino, por el contrario, es una propuesta que busca sacudir las estructuras colonizadas del pensamiento, para ser parte de los procesos de lucha política emancipatoria.

Creemos firmemente en la potencialidad de un espacio de trabajo interdisciplinario como ámbito formativo y de vinculación con los actores del territorio.

Si bien las distintas materias de todas las carreras tienen que hacer experiencias de extensión,<sup>8</sup> en nuestra breve experiencia de siete años hemos podido apreciar que un espacio de enseñanza aprendizaje en donde se rompe con la normalidad de la disciplina es muy valorado por los estudiantes, quienes destacan, además, la posibilidad de vincularse con compañeros y compañeras de otras especialidades, con lo que significa la riqueza de las distintas miradas, que ayudan a tener una visión compleja de la problemática trabajada, en donde cada estudiante aporta desde su lugar. Trabajo Social Comunitario es un trayecto profundamente formativo, en donde toda experiencia es un hecho pedagógico, ese aprender haciendo, incluso en los fracasos, en lo que no se logra, nos muestra la complejidad de la realidad social. En tanto propuesta de construcción colectiva del conocimiento nos tensiona, permanentemente, con la necesidad y

---

<sup>7</sup> Esta categoría viene siendo construida desde el texto de Ávila Huidobro y otros, 2014.

<sup>8</sup> Parfraseando el sentir general de los participantes del Foro de Extensión del Mercosur, realizado en la ciudad de Passo Fundo en agosto de 2015, "tenemos que ir por el cien por ciento".

la demanda institucional de la evaluación y la calificación, en donde no se puede perder de vista tanto la importancia del proceso como del resultado.

Por lo tanto, el área de conocimiento denominada Trabajo Social Comunitario —que implica cuatro materias obligatorias a todas las carreras de la Universidad Nacional de Avellaneda— que, además, es parte del Proyecto Institucional Universitario, del Estatuto y de todos los planes de estudio, ha venido consolidándose como experiencia de curricularización de la extensión. Así, se marca, al decir frecuente de muchos estudiantes, una identidad propia de la UNDAV, además de expresar una fundamental política institucional de construir una universidad comprometida con los problemas sociales de su región y fuertemente ligada a las organizaciones populares.

## Bibliografía

- Ávila Huidobro, R. *et al.* (2014): *Universidad, territorio y transformación social. Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento*, UNDAV Ediciones, Avellaneda.
- Castro-Gómez, Santiago (2007): *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Siglo del Hombre Editores.
- Cecchi, Néstor *et al.* (2009): *El Compromiso Social de la Universidad Latinoamericana del Siglo XXI: Entre el debate y la acción*, IEC, Buenos Aires.
- Freire, P. (1973): *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Kaplún, G. (2003): *Indisciplinar la universidad*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar.
- Kosic, Karel (1967): *Dialéctica de lo concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y del mundo*, Grijalbo, México.
- Mirtha Lischetti e Ivanna Petz (2016): Editorial. En *Redes de Extensión Universitaria*. Revista Científica de Extensión de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, N° 2.
- Petz, Ivanna (2015): “Extensión universitaria: tendencias actuales y desafíos pendientes”. En *Redes de Extensión Universitaria*. Revista Científica de Extensión de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, N° 1.
- Rinesi, Eduardo (2015): *Filosofía (y) política de la Universidad*, Ediciones UNGS, IEC, Buenos Aires.
- Sturniolo, Silvina (2010): “Inflexiones en el discurso académico: la universidad y su articulación local”. En *Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación*, año XVII, N° 28, Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.
- Tommasino, H. (2008): “Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la Extensión para su implementación”. En *Diálogo*, Año I, N° 3, Extensión-UR, Montevideo.



## **CAPÍTULO II**

### **Un mapeo del aula social. Recorridos de la Cátedra “Extensión y ciudadanía”**

Paula Contino

## Primer acercamiento a la institucionalidad universitaria

En términos históricos la institución educativa se ha ido organizando de diferentes maneras. La universidad, en tanto organización y sede material de ese mundo institucional, se ha edificado según los contextos epocales sobre diferentes políticas que le han dado sentido y sustento a su práctica pública.

Para este acercamiento introductorio resulta útil el análisis realizado por Leonardo Schvarstein para caracterizar a las instituciones y especificar su materialización organizacional en base a dos categorías fundamentales: las “organizaciones sujeto”, definiéndolas como aquellas capaces de ejercer libremente las acciones por las cuales se sienten responsables, además de las que le son exigidas, desde una posición ética; mientras que identifica a las “organizaciones objeto”, como las entidades que cumplen meramente y de forma reactiva con los requerimientos externos, de obligatorio cumplimiento que le son impuestos (Schvarstein, 2003).

Tomando como base estas definiciones, las universidades al ser centros del conocimiento deberían funcionar como *organizaciones sujeto*, cuya razón debiera ser el acceso y la ampliación de los derechos ciudadanos, convirtiéndose en actores clave que no escapan a las exigencias del compromiso social universitario.

En los últimos años, una parte importante de la comunidad académica ha puesto en la agenda universitaria el desafío de reasumir el concepto de “pertinencia” resignificando la función social de la Educación Superior; ya que ésta “supone una adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas (efectivamente) hacen”, afirmando el referido autor (Schvarstein, 2003). En ese sentido, el concepto de pertinencia se convierte en un eje articulador para el pensamiento y la acción de la institución educativa en la vida cotidiana de sus comunidades de referencia. De este modo el conocimiento cobra valor público, en tanto adquiere relevancia socialmente significativa.

## Territorios en tensión

La universidad en general, y la extensión en particular,

son (...) formaciones socio-culturales que han sido producidas por los sujetos y sus prácticas (...) pasando a constituir elementos determinantes y estructurantes de las mismas. Lo que se hace, cómo se hace y los fundamentos por los cuales se hace, toman carácter de instituido y pasan a ordenar, a pautar: se produce una institución. A partir de aquí la institución y sus normativas (...) aparecen marcando las prácticas de los sujetos (...) son las productoras de la legalidad normativa, a la vez que surge el espacio de las confrontaciones, búsquedas y conflictos generadores de lo nuevo (Peralta, 2012).

Esto nos permite comprender lo instituido como aquello que está establecido, como ley estructurante de lo humano, de lo social. Sin embargo, lejos de la exigencia conservadora, “para entender la dinámica del cambio social, es necesario reconocer la presencia de fuerza(s) instituyente(s), constituida(s) como protesta y como negación de lo instituido” (Schvarstein, 1992).

Desde esta perspectiva, podemos comprender que la extensión universitaria ha cobrado en los últimos tiempos densidad en los debates académicos, en un claro intento de abandonar su lugar perimetral, tensando su posición para encontrar un lugar estructurante dentro de la organización educativa. Esto ha ocurrido durante los primeros años del siglo XXI, ya que en la Argentina —al igual que los países de la región, cada uno con sus particularidades históricas y coyunturales— el Estado vigorizó su rol y por consiguiente dinamizó el concepto y la práctica de lo público, en tanto espacio constitutivo de lo político, impactando de diferentes modos en la vida académica. Sin dudas, esto colocó a la extensión —en tanto función sustantiva, junto a la docencia y a la investigación— en una posición más consolidada respecto de décadas pasadas, recobrando para sí, la noción de la construcción del conocimiento en diálogo interactuante con diversos sujetos colectivos.

El debate contemporáneo tomó distancia de conceptos y formas difusionistas, transferenciales o salvíficas de otros momentos, ubicándose en el espacio de la interacción y la alteridad, entendiendo esta última como concepto filosófico que remite a la capacidad y al reconocimiento de ser otro en una multiplicidad de visiones.

En este sentido, advertimos una revalorización de la sociedad por parte de la universidad (aunque no de modo homogéneo) no solo porque ésta la financia a través de los recursos del Estado nacional, sino porque le ha dado un “sentido” particular a su práctica. Actualmente esta tarea ha cobrado “agenciamiento” en términos deleuzianos en el *ethos* universitario, al tiempo que encuentra diversas formas de institucionalización en los procesos de formación y gestión. Este acontecimiento ha permitido que la cuestión de su jerarquización, haya adquirido fuerza significante en ciertos espacios de la vida académica logrando su inclusión a través de mecanismos técnico-administrativos, en algunos casos disciplinares, como así también programas, proyectos, prácticas socio-comunitarias, voluntariados y cátedras específicas.

Sin embargo, y pese al camino recorrido, la “tensión” persiste entre los sectores de la ortodoxia universitaria que eternizan una mirada fragmentaria o accesorio de la función, o en el mejor de los casos la aceptan desde una visión “políticamente correcta” o “moralmente aceptable”, sin detenerse en los desafíos contemporáneos que propone la extensión desde una visión “integral” de los procesos de aprendizaje.

Por lo tanto, creemos importante resaltar que esta discusión no debe focalizarse, ni estancarse en la extensión en sí misma, en tanto forma reduccionista, para no transformarse en aquello que critica: la visión maniquea que deviene en saberes y funciones compartimentadas. No olvidemos que nuestra institución se organiza en “claustrós”; sería tiempo de saltar del *claustró al ágora* para pensarnos integralmente desde la base estructural de nuestra vida académica.

Entonces, el eje de la interrogación nos lleva hacia discusiones esenciales que ponen nuevamente el centro de escena qué tipo de

universidad queremos de cara a los procesos actuales. Si bien este debate no es nuevo, no por ello ha perdido su vigencia, máxime aún, a dos años de cumplirse el centenario de la Reforma Universitaria de Córdoba que marcó un antes y un después en el historia de la educación superior argentina y latinoamericana.

## **Sobre la propia geografía**

Nadie desconoce que vivimos en una sociedad dinámica, vertiginosa, conectada y compleja que se teje entre lo local y lo global. Que al mismo tiempo mantiene formas asimétricas y distribuciones regresivas.

Asimismo los modos y lugares donde se produce conocimiento son múltiples, heterogéneos y con diversas potencialidades; de ahí que los currículos deben ser cada vez más abiertos y elásticos 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 Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario, específicamente su Secretaría de Extensión y Vinculación, 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. Territorio entendido como nuestro “domicilio existencial”, según diría Alejandro Auat (profesor de Filosofía Política), evocando a Rodolfo Kusch.<sup>1</sup> Como el espacio de la inscripción identitaria, como constructo social dinámico. Es decir, como un concepto transversal, polisémico y en disputa.

Con este norte, se fue desarrollando una planificación estratégica en diversos tiempos y sentidos. Uno de los ejes fue la incorporación

---

<sup>1</sup> Günter Rodolfo Kusch (Buenos Aires, 25 de junio de 1922 - 30 de septiembre de 1979) fue un antropólogo y filósofo argentino. Obtuvo el título de Profesor de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires. Realizó profundas investigaciones de campo sobre el pensamiento indígena y popular americano como base de su reflexión filosófica.



de temática extensionista a la malla curricular; en 2009 se creó la materia electiva denominada: “Extensión y Ciudadanía” destinada, en principio, a los estudiantes del ciclo superior de la carrera de Comunicación de Social y, progresivamente, se fue abriendo a las otras Escuelas que componen la Facultad: Ciencia Política, Relaciones Internacionales y Trabajo Social. Esta diversidad estimuló la creación de nuevas redes, y la materia se ofreció como opción a estudiantes de otras carreras como Arquitectura, Bellas Artes y Psicología, enriqueciendo más aún el aula.

La asignatura se edificó sobre una concepción activo-participativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo la vinculación responsable de los estudiantes con diferentes Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), Programas de Acción Voluntaria y distintos espacios del ámbito público, a fin de promover espacios cognoscentes de carácter colectivo. Por consiguiente, la cátedra funda su proyecto 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; el paradigma de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU); las dimensiones que componen la solidaridad; el voluntariado como espacio relacional y transformador; los modos de acercarnos a la intervención, la ciudadanía como proceso de colectivización de intereses y los desafíos de la mirada organizacional de carácter integral.

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

En el marco de una clase especial, los estudiantes eligen en función de sus deseos, intereses intelectuales y afectivos, una institución para desarrollar dicha tarea. En ese encuentro cada organización da

cuenta de sus objetivos, misión y necesidades, para que los alumnos opten el lugar de su intervención, la que tomará cuerpo (en todo el sentido del término) en forma colectiva. Es decir, entre las necesidades y experiencia de la organización; los conocimientos del ámbito disciplinar; y los relacionamientos intersubjetivos que se establezcan entre dichos cruces.

El abanico de los espacios de intervención se ocupan de temáticas diversas (más adelante se describen) pero todos tienen en común el compromiso público que se inscribe en una perspectiva de derechos.

Cabe señalar que este vínculo se formaliza a través de un convenio creado para tales fines, entre la organización, la Facultad y la cátedra, originando un lazo interinstitucional que da marco y legitimidad a la labor emprendida.

Mientras el estudiante interviene en 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.

A lo largo del proceso de aprendizaje, los alumnos son acompañados por un tutor académico, un representante institucional de la organización, y entre todos definen las actividades que se pondrán en acto, el tiempo de dedicación y todo aquello referido a cuestiones técnicas y pedagógicas. Asimismo el tutor brinda información complementaria si es requerida, mientras sistematiza las claves del seguimiento en una “bitácora de territorio” que los estudiantes van completando en forma de relato, incluyendo no sólo la descripción de las actividades en cada encuentro, sino también aquellas sensaciones, y/o afectaciones vividas en el proceso territorial.

En este sentido, resultan válidas algunas definiciones de Nina Cabra para pensar que

los estados afectivos se desplazan de una forma a otra, se configuran en distintos puntos que se recomponen por la acción de los cuerpos que los movilizan. Formas de producción de la subjetividad, emplazamientos cambiantes que trazan nuevas formas de relación, nuevas posibili-

dades de organizar la vida. Ya no hay un sujeto como lugar fijo y definido, como un vínculo inquebrantable que limitaba las formas múltiples de la vida. Inscribirnos en la lógica del cuerpo y de sus fuerzas implica pensar en los desplazamientos, en las reconfiguraciones de nuevas formas sensibles e inteligentes que abren paso a la diversidad de la vida. Formas (...) cambiantes y creativas, dimensiones polifónicas (...) que surgen de la conjunción de componentes heterogéneos (Cabra, 2007).

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.

De este modo, es posible que emerja la reciprocidad, el componente más desafiante de la solidaridad, según sostiene Oscar García —referente en materia de Voluntariado— en su libro *La pelota cuadrada* (2007), quien reconoce diferentes instancias que la constituyen:

- ▶ el registro de “otro”;
- ▶ el reconocimiento del otro como sujeto de derechos;
- ▶ el deseo de generar un vínculo;
- ▶ el descubrimiento de un dispositivo para cada circunstancia, pero siempre basado en lo relacional y no en lo utilitario o instrumental.

Este compromiso que amarra en la solidaridad horizontal, es decir aquella que surge de aceptación de ambas partes, conmueve de diferentes maneras a la cátedra en general, y a los estudiantes en

particular. Muchos permanecen como voluntarios en las organizaciones más allá del tiempo requerido por la práctica, otros llevan la experiencia al trabajo de investigación de sus tesinas, o bien, se generan relaciones inter-cátedras retomando las problemáticas vividas como ejes referenciales .

Al finalizar este trayecto, los estudiantes tienen que sintetizar el recorrido en un Informe Final Integrador que, tal como lo infiere su nombre, condensa lo vivido en forma relacional.

Al ritmo de su propia historia, la Cátedra “Extensión y Ciudadanía” ensaya y se cuestiona —no sin dificultades, contradicciones y satisfacciones— el aprendizaje en contexto en aquellas cosmografías singulares, en los múltiples escenarios que componen la territorialidad. De este modo, las experiencias de intervención se involucran con la lógica de la formación y se comprometen con los principios de una educación con mayor intensidad democrática.

Sin dudas, pensar o ir en búsqueda del desafío de la “integridad” nos interroga sobre la razón y sensibilidad de la condición pública de nuestra universidad.

## **Acerca de las organizaciones**

Las organizaciones con las cuales se celebraron acuerdos y se llevaron adelante las tareas que formalizaron los voluntarios universitarios desde la cátedra “Extensión, Ciudadanía y Voluntariado” durante siete años fueron numerosas y estuvieron relacionadas con múltiples temáticas, tales como: ambiente y ecología, salud mental, diversidad sexual, educación y comunicación en contextos de encierro, discapacidad, recuperación de la memoria, entre otras. A continuación, se detalla en forma sintética parte del trabajo realizado con algunas de ellas.

### ***Taller Ecologista***

Con el Taller se trabajó desde que la cátedra inició sus primeros pasos, manteniendo la relación a lo largo de cinco años. Los vo-

luntarios colaboraron con la “Campaña Basura Cero empieza por vos”, organizada por el área de Residuos de dicha organización, que fue llevada a cabo en el Parque Independencia, un lugar de esparcimiento muy populoso de la ciudad de Rosario. En ese marco junto a otras organizaciones ambientales, protagonizaron una radio abierta que tuvo como objetivo sensibilizar sobre la temática. Por otra parte, crearon un cronograma de encuentros y acciones específicas a fin de dinamizar el trabajo de otra área que compone el Taller Eco-educación.

Los estudiantes también se acercaron a la temática de los agro-combustibles en función de las críticas que surgen de la opinión pública, sistematizando la información de investigaciones realizadas por el Taller, para instalar el debate con otras argumentaciones y en diferentes escenarios.

En otro orden, bosquejaron estrategias para incrementar la cantidad de asociados y reforzar el reconocimiento del Taller en tanto organización ambiental de la ciudad.

### ***ONG “Mujeres tras las rejas” y el Colectivo la “Bemba del Sur”***

En el marco de estos acuerdos se trabajó con ambas organizaciones en diferentes tareas. Con la primera se articularon esfuerzos que confluyeron en un programa radial de emisión semanal que se emitía en las Unidades Penitenciarias N° 3 y N° 5 de hombres y mujeres, respectivamente, de la ciudad de Rosario. Estos ciclos radiales culminaron con la realización de dos radios en vivo que se emitieron fuera de la penitenciaría: la primera ocasión tuvo lugar en el Sindicato de Trabajadores del Estado (ATE) y, la segunda en la Sala Teatro Lavar-den. Estos acontecimientos de carácter singular, implicaron un trabajo destacado por parte de los estudiantes, quienes se transformaron en actores clave para realizar ambos eventos fuera de los penales.

Con la Bemba del Sur los estudiantes participaron activamente en diferentes talleres culturales (mosaiquismo, filosofía, comunicación, entre otros) que el Colectivo viene llevando a cabo desde hace varios años

en la Unidad N° 3. Esta labor también implicó una relación articulada con las Cátedras de Visual Gráfica de la Escuela de Comunicación.

En palabras de los voluntarios la experiencia fue “de una sensibilidad a flor de piel”. Hubo mucha expectativa, desafíos e incertidumbre en relación con los prejuicios e imaginarios previos que, con el correr del tiempo fue dando paso al encuentro en sus diversos sentidos entre los hombres y mujeres privados de su libertad, los estudiantes, los integrantes de la radio comunitaria “Aire Libre” y las organizaciones señaladas.

### ***Biblioteca Pocho Lepratti***

Con esta organización se cooperó ininterrumpidamente durante cinco años. Con el paso del tiempo se originaron múltiples actividades que fueron dejando diferentes huellas. Las acciones que se llevaron a cabo abarcaron desde el seguimiento de medios gráficos y virtuales donde aparecía la Biblioteca, pasando por la actualización de la base de medios hasta la conformación de una cartografía de actores del territorio.

También se realizó un registro fotográfico de los múltiples espacios culturales y educativos que ofrece la Biblioteca acompañado por notas explicativas. Esa producción quedó disponible para ser utilizada como contenido del sitio web, de los folletos informativos, de la revista institucional de la Biblioteca y también, de una pieza audiovisual que fue presentada en ocasiones específicas.

Tal como se mencionó, se llevó a cabo un relevamiento de las organizaciones e instituciones que viven en el barrio, a fin de realizar un mapeo colectivo que contribuya a consolidar los vínculos de la FM Comunitaria “La Hormiga”, en ese momento de reciente creación, y perteneciente a la Pocho Lepratti, junto a un jardín de infantes y otros emprendimientos que componen la Biblioteca.

Por otro lado, los estudiantes armaron una base de datos con posibles fuentes de financiamiento que contribuyan a la consolidación y crecimiento de la organización barrial.

### ***Club Social Barrio Parque y Biblioteca Popular Dr. Alfredo Franzzini Herrera***

Esta experiencia, también repetida por segunda vez consecutiva, estableció lazos afectivos basados en la participación y una especial amabilidad que consolidó las relaciones intersubjetivas.

Esta institución centenaria, emplazada en el corazón de Barrio Parque de la ciudad, apreció especialmente el trabajo que lleva adelante la cátedra. En la primera etapa de la intervención, la tarea se diseñó con la intención de contribuir al fortalecimiento de la identidad barrial, como así también la recuperación de la memoria histórica. En ese sentido, se llevó a cabo un relevamiento que organizó —a través de un instrumento metodológico diseñado para tal fin— los públicos por rango etario, tiempo de residencia y convivencia en el barrio, con el objeto de evaluar el grado de pertenencia y fidelización de los ciudadanos del lugar con la Biblioteca.

En el segundo periodo, la experiencia se basó en un trabajo interinstitucional entre organizaciones fundamentales que componen la zona. Se convocó a la Escuela primaria “República de Bolivia” y al Club “Nueva Aurora” para que imaginen junto con la Biblioteca, actividades colectivas que revitalizaran las redes territoriales. La iniciativa quedó plasmada en la realización de una jornada que llevó el nombre: “Dale la vuelta al Barrio Parque”, cuyo propósito fue la participación activa de todos los niños y niñas que estaban cursando 3º y 4º grado en la escuela mencionada; los chicos y chicas que concurren al establecimiento deportivo y también, para aquellos habitantes del barrio que se quisieran sumar al evento.

Sin dudas, esta práctica generó condiciones de posibilidad para el encuentro social, ya que coligó diferentes actores que permanecían aislados o poco vinculados hasta el momento; tal es así que esta relación cristalizó en un proyecto de extensión financiado por la Universidad Nacional de Rosario que amplió sus bases de sustentación y los objetivos propuestos inicialmente.

### ***Centro Cultural “Gomecito”***

Ámbito que depende del Centro Regional de Salud Mental Dr. Agudo Ávila, conocido popularmente como “el Suipacha”. A lo largo de dos años (acorde al dictado del Seminario) los estudiantes que eligieron este espacio de intervención se sumaron a la producción de la revista que tiene el Centro, donde colaboraron con herramientas y técnicas de redacción, tanto en la producción de contenidos como en su diseño gráfico.

Además, cooperaron con el trabajo artístico de los dos programas radiales que genera el Gomecito, uno de ellos desde la Radio Comunitaria “Aire Libre”, a cuyas instalaciones se traslada todo el equipo una vez por semana.

Asimismo los voluntarios prestaron apoyo en la implementación de nuevas redes sociales con la intención de visibilizar las actividades que se realizan en el lugar. Por otro lado, colaboraron en la organización del Segundo Festival Internacional “La Chaveta” que tuvo lugar en el Anfiteatro de Rosario. Un encuentro cultural donde los participantes de diferentes talleres exhiben sus producciones artísticas.

Los integrantes del Gomecito son “usuarios de salud mental” (concepto que resignifica la denominación tradicional de “paciente psiquiátrico”) internado o externado de acuerdo con sus tratamientos y situación personal; este hecho implicó un desafío particular a la hora de construir lazos en el marco de esta experiencia. Sin embargo, los estudiantes al finalizar la tarea dijeron: “sentimos que fue una experiencia sumamente gratificante desde el primer momento. Pudimos combinar la práctica profesional con la labor humanitaria y solidaria”.

### ***Escuela Especial Lidia Rousselle***

En esta escuela se trabajó a través de un proyecto de extensión inter-cátedra denominado “Cuenta Cuentos”, cuyo objetivo fue producir “cuentos sonorizados” para niños y niñas con discapacidad visual. Estuvo a cargo de docentes y alumnos de distintas materias de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Desde el primer instante hubo una buena recepción por parte de la



comunidad educativa, y en particular de los chicos y chicas quienes siempre se mostraron predispuestos frente a la propuesta. Cabe señalar que esta escuela especial recibe alumnos de 10 a 14 años que provienen de una reconocida escuela de la ciudad que trabaja con personas ciegas y disminuidas visuales.

Para concretar el proyecto, detectar los intereses de lectura de los chicos y chicas y estimular así su imaginario, fue necesario concurrir todas las semanas durante dos meses, lo que implicó compartir con ellos múltiples momentos para conocerlos y fundar la confianza. En el marco de los primeros encuentros se hicieron rondas de presentación, juegos y diversas dinámicas para descubrir sus preferencias literarias en materia de cuentos infantiles. Fue así que ellos eligieron ciertos textos, que luego fueron grabados con las voces de toda la comunidad universitaria: alumnos, docentes y personal administrativo y de servicios, en el laboratorio de sonido de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales (Labso).

Posteriormente, otro grupo de voluntarios —también junto con otras cátedras y diferentes docentes— a pedido de los estudiantes de la Escuela Lidia Rousselle, llevó adelante un taller de oralidad y expresión para que los chicos y chicas de la escuela pudiesen producir y grabar sus propios materiales sonoros en el Labso de nuestra unidad académica.

### *Museo de la Memoria de la Municipalidad de Rosario*

El Museo fue incorporado como espacio de intervención hace tres años, convirtiéndose en nuestra primera experiencia práctica que ubica su lucha y misión contra el Terrorismo de Estado en sus diferentes dimensiones. En cada una de las intervenciones, los estudiantes se sumaron al Área de Documentación, donde se clasifica parte de la información que mantiene viva la memoria individual y colectiva sobre aquellos hechos que tuvieron lugar en los regímenes autoritarios que destituyeron los gobiernos democráticos de la República Argentina. También participaron en la biblioteca del Museo

dando curso a los diferentes pedidos y necesidades de la institución en cada etapa.

### ***Hospital Roque Sáenz Peña***

A partir del pedido de una estudiante, que quería realizar su práctica en una institución de salud en función de una experiencia personal que la había marcado; llegamos al Área de Cuidados Paliativos del Roque Sáenz Peña. Un ámbito destinado a personas enfermas de cáncer que atraviesan una delicada situación de salud.

Después de relevar el lugar y escuchar a los protagonistas, se resolvió asentar la tarea de la cátedra en la relación médico(a)-paciente. Para tal fin, se creó un dispositivo que acercara ambas partes en un registro de carácter común con rostro humano. Bajo el soporte de un cuaderno especial se comenzó a inscribir (escribir) las modalidades y particularidades del cuidado que mejoran la calidad de vida de las personas enfermas.

Al año siguiente, la articulación se dio a través de la Consejería de Salud Sexual y Reproductiva del Hospital que está enmarcada en el Programa Nacional homónimo. Desde allí la tarea dio lugar a un tejido inter-organizacional que convocó al Área de Diversidad Sexual, al Instituto de la Mujer, al Promusida, todos organismos de carácter municipal, y al Colectivo LGTB. Todos, junto a los estudiantes del Seminario, crearon una Jornada especial destinada a la comunidad del barrio denominada: “La sexualidad como derecho”. La idea fue trabajar en la promoción y prevención de la salud sexual en sus diferentes aspectos, ya que el efector trabaja en la interrupción legal del embarazo.

### **Abriendo desafíos...**

Según podrá observarse, desde la cátedra se realiza un trabajo enraizando las geografías mínimas del territorio que, por supuesto, incluyen como forma de aprendizaje constante, la contingencia, el asombro, los equilibrios inestables, el consenso y los aciertos que alientan el camino a seguir.

Estas acciones permiten que los proyectos surjan desde acuerdos horizontales, desde las prioridades del terruño, dando mayor consistencia al sentido democrático de la universidad pública, al tiempo que posibilita el aprendizaje en forma integral.

Aquellos con quienes co-construimos la labor desafían en forma constante nuestras habilidades y capacidades de relación. Cada una de las prácticas es un pequeño universo que nos interpela a trabajar desde la idea convergente de la alteridad.

Tal como se ha mencionado, la fragmentación de funciones, disciplinas y actores, que ha acompañado parte de nuestra historia académica conspira contra la matriz integral que propone la extensión desde su fuerza contemporánea.

Una gimnasia crítica nos devela la necesidad de una concurrencia inteligente y sensible que reúna diversas epistemias y acciones para intervenir en el complejo mundo que nos toca habitar. Esta agenda cuestiona a las Instituciones de la Educación Superior (IES) para redefinir su reciprocidad con la Sociedad y el Estado reorientando desde la perspectiva instituyente la idea de integralidad que permita dialogar con el acontecer social; ensanchando así, insistimos, el espacio público como esfera de realización de los derechos humanos.

## Bibliografía

- Aquin, Nora (2011): “Los avatares de los conceptos de exclusión e inclusión”. *Revista de Extensión Universitaria +E*, N° 1, Universidad Nacional del Litoral. Especial “Inclusión y cohesión social”.
- Cabra, N. (2013): “Comunicación: Transmutación de cuerpos y afectos” [http://www.imagencristal.com.ar/imagencristal\\_portal/comunicacion-transmutacion-de-cuerpos-y-afectos](http://www.imagencristal.com.ar/imagencristal_portal/comunicacion-transmutacion-de-cuerpos-y-afectos). 2013
- Contino, P. y Daneri, M. (comps.) (2013): *Cartografías del Territorio. De la crónica extensionista a la reflexión integral de la universidad*, UNR. <https://fcpolit.unr.edu.ar/publicaciones/libros/>
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010): *Mil mesetas*, Ed. Pre-textos, España.
- García, Oscar (2007): *La pelota cuadrada. Cómo se juega a la Solidaridad en la Argentina Posmoderna*. Cátedra abierta de la Solidaridad. Universidad Nacional de San Martín. Ed. Seguir creciendo. Buenos Aires .
- Peralta, M.I. (1987): “Reconstrucción de prácticas extensionistas en la UNC; contextos históricos y teóricos-ideológicos. Reflexiones en ocasión de los 400 años de la UNC”. En: *Revista EXT*: 2012. Cita de Dubost; J. y Levy, A. “El análisis Social”; en Guattari, Papassade, Loureau y otros: “La intervención institucional”, México.
- Schvarstein, L. (2003): *La inteligencia social de las organizaciones. Desarrollando competencias necesarias para el ejercicio efectivo de la Responsabilidad Social*, Ed. Paidós, Buenos Aires.

NOTA: Este trabajo contiene aportes de las siguientes ponencias:  
“Buscando nuevos mapas de la institucionalidad universitaria”.  
Ponencia en el marco de las V Jornadas de Extensión del Mercosur.  
Tandil. En co-autoría: Contino, Paula; Daneri, Mariela; Chiponi, María. (Mayo, 2016).

“Creando Aulas Sociales: La extensión como cátedra”, presentada en el marco del VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria y II Jornadas de Extensión de AUGM y I Jornada de Extensión de Latinoamérica y el Caribe, organizado por la Universidad Nacional de Rosario. En coautoría: Contino, Paula; Rasteletti, María Elisa; Ballesteros María Virginia; Allegrechy, Aylén; DallaValle, Anaclara; Bidyeran Miriam; Suidini, María Inés y García Vietti Ana Laura (septiembre, 2014).

“El conocimiento como acto político. Desafíos desde la perspectiva integral de las tres funciones universitarias”, elaborada para las III Jornada de Extensión del Mercosur, organizadas por Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y la Universidad de Passo Fundo. En coautoría: Contino, Paula y Mariela Daneri (abril, 2014).



## **CAPÍTULO III**

### **Programa Prácticas Socio-comunitarias**

Consuelo Huergo

## A. Contexto institucional

En la Reforma de Estatuto de 2013, la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) definió a la extensión universitaria como un proceso de vinculación con la comunidad. Sin embargo, la historia de la extensión es bastante anterior. Nuestra universidad fue la primera a nivel nacional que desarrolló un sistema de financiamiento propio para las actividades de extensión. En 2004, el rector Daniel Medina promovió la creación de un subsidio a proyectos que se sostuvo anualmente y creció en convocatoria de proyectos y participación de la comunidad universitaria. Lo que inicialmente fue un subsidio, hoy forma parte del cuerpo de la Ordenanza de aprobación presupuestaria contando, además, con presencia en el texto del nuevo Estatuto. El funcionamiento de estos proyectos también cambió con el tiempo. Se modificaron las líneas de trabajo bianualmente y se crearon reglamentos que permitieron dotar de mayor transparencia a la evaluación de las iniciativas, así como prever niveles de desarrollo de los mismos.

Entre las reformas normativas pasamos de una ordenanza que reconocía tres escalafones de proyectos (nuevos, en consolidación y consolidados) a un cuerpo normativo que reconoce los Centros de Extensión Universitaria, Programas y Grupos de Extensión como estructuras organizativas de la función y distingue las acciones como unidades ejecutoras, distinguiendo los proyectos de las actividades. Las actividades de extensión posibilitan que cualquier integrante de la comunidad universitaria sea responsable por ella, a diferencia de los proyectos, función reservada a los docentes regulares.

Asimismo, en paralelo al crecimiento de los proyectos de extensión, nuestra universidad cuenta con diversos programas institucionales del área: Programa de Acción Comunitaria (RR N° 1393/01) cuyo objetivo principal es “motivar la retroalimentación y enriquecimiento del quehacer universitario para adecuarlo a las necesidades de la sociedad, en las áreas de incumbencia universitaria”; con el Programa de Vinculación Socio-productiva (RR N° 1970/06) con

la finalidad de “Impulsar a través del apoyo técnico actividades de capacitación y asesoramiento orientadas al fortalecimiento de emprendimientos productivos generando condiciones favorables para sustentabilidad”; y la Cátedra Abierta Compromiso Social Universitario (RR N° 2385/06) que entre sus objetivos tiene “desarrollar acciones de formación en aquellas temáticas que permitan elevar el impacto comunitario de las acciones desplegadas en el marco del desarrollo de proyectos y programas específicos. Y propiciar una mayor participación de estudiantes, docentes y graduados en actividades de Compromiso Social Universitario”.

En este contexto, en 2004 la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social (actualmente Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social) incorporó en la carrera Licenciatura en Servicio Social la realización de Talleres de Práctica Integrada, en la que los estudiantes realizan intervenciones tutoradas en la comunidad vinculadas a sus disciplinas. Así, la totalidad de la matrícula toma contacto con diferentes instituciones de la sociedad civil y organismos gubernamentales, debiendo cumplimentar más de 800 horas a lo largo de su recorrido académico de grado (OCS N° 1864/04, OCS N° 1402/06). La siguió en 2005 la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, con la inclusión en sus planes de estudio de un requisito denominado “Prácticas Profesionales Comunitarias”; con 30 horas de intervención acompañadas por un Seminario de conceptualización y su correspondiente evaluación. Su implementación es regida por la OCA 1211/09. Desde 2008, han recorrido el Seminario y realizado la práctica más de 1200 estudiantes que se han involucrado con cerca de 400 instituciones (ONG, cooperativas, sociedades de fomento, entre otros) concretando al menos 36.000 horas de prácticas con destacados resultados, no solo en la dimensión del aprendizaje sino también en la intervención comunitaria. La experiencia ha sido presentada en numerosos congresos y galardonada con el Premio Presidencial a Experiencias Solidarias en Educación Superior, en 2010, galardón que ya había sido obtenido en 2006, por el Programa de Autoproducción de Alimentos (Facultad de Ciencias Agrarias).



En síntesis, en todas las facultades se desarrollan desde hace mucho tiempo experiencias comunitarias de características diferentes. Algunas impulsadas desde cátedras o conjunto de cátedras, otras desde los centros de estudiantes o agrupaciones estudiantiles, muchas desde proyectos de extensión u otras modalidades. Pese a que muchas de éstas no han tenido continuidad en el tiempo, ni fuertes niveles de institucionalización, han resultado, en su amplia mayoría, experiencias interesantes que configuran antecedentes valiosos para nuestra institución.

A partir de estas experiencias, y recuperando el enorme potencial de aprendizaje en 2011, un grupo de estudiantes organizados en una agrupación política encabezó la elaboración de un proyecto que permitiera incorporar en las carreras de grado una modalidad de aprendizaje extra áulico y de profundo vínculo con la realidad de la ciudad y la zona. Durante más de un año se reunieron con docentes, autoridades y estudiantes de todas las facultades, así como trabajadores de las áreas técnicas más sensibles en cuanto a la enseñanza, para dar su punto de vista y contribuir a la mejora del proyecto. Este proceso finalizó el 1 de diciembre de 2011 con la aprobación por mayoría en el ámbito del Honorable Consejo Superior de la universidad. Se convirtió así en la Ordenanza de Consejo Superior 1747/11 que establece la inclusión curricular de Prácticas Socio Comunitarias (PSC) en el ámbito de las carreras de grado y pre-grado de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En la normativa se incluyeron algunos criterios que permiten discernir entre las diferentes ofertas de prácticas teniendo presente que esta estrategia de aprendizaje en trabajo comunitario representa, en muchos casos, una novedad institucional. Entre los puntos incluidos para que una práctica sea reconocida como socio-comunitaria se encuentran que la misma cuente con una instancia de conceptualización previa al trabajo en terreno, que ese trabajo sea concreto en una comunidad de la zona y con profundo vínculo disciplinar, y que pueda elaborar una evaluación fehaciente del trabajo realizado por los diferentes actores implicados.

Como parte de las estrategias propuestas para llevar adelante la adecuación curricular e institucional, se encomendó al rector la creación de un Programa de Prácticas Socio-comunitarias que impulse la puesta en marcha (inclusión formal en los planes de estudios) y su posterior acompañamiento. En ese sentido, mediante la Resolución 3687/2012 se creó el programa Prácticas Socio-comunitarias de doble dependencia funcional: la Secretaría de Extensión junto con la Secretaría Académica. La integración inicial del programa fue requerida en 2013 invitando a un representante por unidad académica y uno por el Colegio Universitario Arturo Illia. Sin embargo, su conformación efectiva pudo concretarse a partir de que las distintas Facultades dieron respuesta a la nota enviada por el rector a los secretarios de Extensión de las distintas unidades académicas en agosto de 2014.

Se esperaba que el Programa pudiese acompañar la formación de los docentes, estudiantes y responsables de la implementación en cada unidad académica, así como organizar los recursos institucionales y comunitarios que hicieran posible la actividad interdisciplinar; brindar a la comunidad universitaria información sobre el avance de la implementación y contribuir a la detección de demandas comunitarias que requirieran el abordaje universitario.

El programa cuenta con una dedicación semi-exclusiva (financiada con recursos propios) dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria quien lleva adelante la convocatoria y sistematización de las acciones propuestas por la reunión plenaria del Programa, integrada por los dos coordinadores, un representante por cada unidad académica y un representante del Colegio Illa. La dinámica de trabajo del programa fue acordada en un reglamento de funcionamiento, aprobado por resolución de rector, que permitió iniciar la búsqueda de recursos que acompañaran la implementación del requisito. A partir del reglamento, cada unidad académica debe presentar su plan de acción anual para la puesta en marcha del requisito curricular.

## B. Inscripción del proyecto en las unidades académicas

En función de la normativa aprobada y la constitución del programa, las diferentes unidades académicas presentaron su plan de trabajo y a partir de allí, se desprende el análisis que hemos dado en realizar.

De acuerdo a lo propuesto por ellas, podemos diferenciar dos tipos de estrategias; **1) inclusión curricular directa** mediante la creación de una asignatura específica y **2) inclusión curricular gradual**, a partir de un primer periodo optativo articulado con asignaturas existentes con plazo para la obligatoriedad.

**1) inclusión curricular directa** mediante la creación de una asignatura específica. En esta modalidad se encuentran la Facultad Ciencias Económicas y Sociales (FCEyS), la Facultad Ciencias Exactas y Naturales (FCEyN), y la carrera de Bibliotecario Escolar de la Facultad de Humanidades.

En el caso de la FCEyS, debemos destacar que fue pionera en la inclusión curricular y antecedente central para que se incorporaran a toda la universidad. Dicha Facultad tiene incluido, desde 2005, como requisito curricular la realización de horas de Práctica Profesional Comunitaria, que se acreditan mediante el cursado y la aprobación del Seminario de Práctica Profesional Comunitaria. Ese seminario les brinda un espacio para reflexionar sobre el sentido y contexto de estas experiencias en su formación disciplinar y como responsabilidad de la universidad pública, y los acompaña en la identificación, coordinación y realización de sus experiencias comunitarias con organizaciones sociales y asociaciones civiles. Si bien la inclusión curricular fue en 2005, recién en el 2008 se pusieron en marcha, y se cuenta en la actualidad con cerca de 500 organizaciones asociadas a la Facultad donde 1500 estudiantes han concretado cerca de 45.000 horas de trabajo profesional solidario en total.

La FCEyN resolvió a finales de 2015 que, dada las características disciplinares particulares, los estudiantes deberán transitar las

intervenciones obligatorias incluidas en sus planes de estudios de forma coordinada y vinculadas entre sí. De forma tal de posibilitar la realización de tareas de docencia y divulgación científica en el ámbito de comunidades vulnerables o instituciones científicas del Estado o vinculadas con él. En ese sentido aprobó el reglamento de funcionamiento de las prácticas restándole avanzar en la inclusión curricular en cada uno de sus planes de estudio. Actualmente se encuentran conformando la Comisión de Seguimiento de las PSC, integrada por un docente por cada Departamento y participación del claustro estudiantil. Dicha comisión es la encargada de poner en funcionamiento una prueba piloto en el segundo semestre de 2017, en tanto se discute en el Honorable Consejo Académico la reforma de planes tendiente a su inclusión definitiva.

En el caso de la carrera de Bibliotecario Escolar y Bibliotecario Documentalista (que se dictan en la Facultad de Humanidades), se incorporó en su plan de estudios un Seminario de Prácticas Socio-comunitarias. Este espacio se viene ofreciendo desde 2013 con carácter voluntario para todas las carreras de la Facultad, pero a partir de 2015, con la implementación de los nuevos planes de estudios, el Departamento de Ciencia de la Información lo incluye como requisito para la titulación. La Facultad de Humanidades, por su parte, ha decidido crear un Departamento de Prácticas Socio-comunitarias para coordinar la realización de los seminarios y acompañar la inclusión en todas las carreras de grado que se dictan (13 en total) y, a partir de allí, gestionar los recursos económicos necesarios para la dotación docente correspondiente a las estrategias particulares de las carreras.

En el caso de Ingeniería, se propuso la realización voluntaria (hasta cohorte 2017) inclusive permitiendo que aquellos estudiantes que así lo deseen, realicen sus Prácticas Profesionales Supervisadas en ámbito comunitario. De igual manera se prevé la apertura de distintos talleres de sensibilización en los que los estudiantes puedan conocer con mayor detalle el tipo de organización o el sector en que se desempeñan, a fines de comprender mejor sus áreas de interés

antes de la realización de la práctica. En los mismos, se espera que los estudiantes, adicionalmente, trabajen las competencias blandas que fueron identificadas como un área de déficit en el perfil de estudiante de la Facultad. Se identificó la necesidad de fomentar y ejercitar la oralidad, las relaciones interpersonales, la comprensión de las variables sociales del contexto, entre otras.

**2) inclusión curricular gradual**, a partir de un primer periodo optativo articulado con asignaturas existentes con plazo para la obligatoriedad.

Aquí se encuentran la Facultad de Psicología (FP) y la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD).

La Facultad de Psicología, dada las características particularmente sensibles de las intervenciones disciplinares, definió iniciar con la modalidad optativa a partir de propuestas de cátedras, equipos de proyecto tanto de investigación como de extensión, articulados con tres asignaturas específicas. Durante este ciclo lectivo se aprobó, en el Honorable Consejo Académico, la realización de una prueba piloto que implica la integración de dos Prácticas Electivas Preparatorias para la Práctica Profesional (PEPPP), en este caso los niveles tres y cuatro que, *a priori*, no tienen un “encadenamiento” natural. Las PEPPP se generan a pedido de proyectos de extensión o investigación y, en este caso, involucra la asignatura Núcleos Problemáticos II que ofrecerá una modalidad de cursada particular a estos efectos, que implica una carga horaria mayor a la habitual para la asignatura y una práctica territorial en el ámbito escolar. Al término de los dos cuatrimestres elevarán un informe con los logros resultados.

Las carreras de grado de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (con excepción de la Licenciatura en Gestión Cultural) no cuentan con espacios de prácticas pre-profesionales obligatorias en sus propuestas curriculares. En ese sentido, mediante la creación de un seminario optativo para la carrera de Arquitectura se propuso la realización de experiencias comunitarias en el marco de proyectos de extensión o convenios con instituciones. Resta formular espacios

similares para la carrera de Diseño Industrial de forma de proyectar una primera prueba piloto en camino hacia la obligatoriedad.

Otra de las modalidades dentro de la propuesta optativa la representan los programas institucionales que fueron creados para articular los espacios concretos para la implementación (vigentes y a crearse) y su posterior inclusión en los planes de estudios. En este espectro se encuentran la Facultad de Derecho y el resto de las carreras de la Facultad de Humanidades.

En el caso de la Facultad de Ciencias Agrarias, no cuenta dentro de su plan de estudios con prácticas profesionales y la carga horaria total de su propuesta se encuentra en el límite de lo previsto para la disciplina en un curso de grado. Razón por la que incorporar este requisito se constituye además como una oportunidad para revisar la distribución de la carga horaria y proponer un espacio de práctica pre-profesional a los estudiantes. Asimismo, todas sus carreras cuentan con trabajo final, que puede ser realizado en dos modalidades, o bien con un trabajo de campo asociado a la generación de una propuesta aplicada a sus disciplinas; o una tesis de grado asociada al formato investigativo. Siendo este otro elemento interesante para considerar posibles espacios de práctica pre profesional. Por esta razón es que en primer término se propuso que la asignatura optativa denominada “Extensión Rural” sea el espacio en que se realice la conceptualización necesaria para una experiencia de esta índole y se coordine centralmente su ejecución a nivel de Secretaría Académica, pero esta propuesta no prosperó.

En el caso de Derecho, se elaboró un Programa de PSC a nivel Facultad que coordina la creación o articulación de espacios para la realización de las mismas. La propuesta actual, para dicho programa, se encuentra coordinada con el Colegio de Abogados local y los Centros de Extensión Universitaria, en los que se pretende realizar el Consultorio Jurídico Gratuito que provee el Colegio profesional y coordinar allí la participación de estudiantes tutorados por profesionales. El objetivo es generar la participación de estudiantes en estrategias de promoción de derechos en diferentes instituciones y

territorios de la ciudad. En tanto, en el caso de la Facultad de Humanidades, se elaboró un programa de idéntico nombre al anterior, en el marco del cual se dicta el seminario descrito en el punto 1). Sin embargo, dada la heterogeneidad disciplinar que confluye en una organización académica en Departamentos colegiados por disciplina, fue preciso crear un Departamento de Prácticas Socio-comunitarias cuya constitución se encuentra en proceso.

Si bien todas las unidades académicas cuentan con docentes extensionistas de variada trayectoria y presencia sostenida en las convocatorias a proyectos de extensión, el proceso de planificación institucional para esta tarea implicó un esfuerzo de articulación mayor al esperado. Se relevó la existencia de espacios curriculares (obligatorios u optativos) que propendieran al trabajo en terreno desde esta perspectiva obteniendo resultados no muy alentadores. Las principales dificultades operativas identificadas para el avance, tenían que ver con la disponibilidad de recursos económicos para equipos docentes y estructura institucional, por un lado, y con la conflictividad interna en relación a las modificaciones de planes de estudio vigentes tanto en la dimensión política como respecto de las acreditaciones ante CONEAU, por otro.

### **C. El proyecto de curricularización**

Las PSC se inscriben las unidades académicas como requisito para la graduación; es decir que, para su efectivo cumplimiento, se deben reformar los planes de estudio vigentes, de acuerdo con el despacho de la Dirección de Estudios al momento de la aprobación de la ordenanza de Consejo Superior. En dicho texto se encomendaba su inclusión siguiendo una serie de pautas que garantizaran acuerdo respecto de lo que representan este tipo de iniciativas. En ese sentido, se requería la realización de:

- a. instancias de conceptualización previas a la Intervención;
- b. la Intervención comunitaria como tal; y

c. su evaluación fehaciente.

Al tratarse de una ordenanza universitaria, describiré genéricamente los elementos que deben contemplarse en las propuestas en primer término, y luego profundizaré en algunas de las estrategias que se han adoptado en cada Facultad.

Tal cual versa en el texto de la ordenanza, se prevé que en la concreción se vean involucrados las unidades académicas (UA), los docentes, los estudiantes y la organización con quienes ellos se vinculen. Las UA serán las encargadas de realizar la adecuación de los planes de estudio, así como de determinar la concreción y evaluación de la Práctica tal como ellas lo resuelvan a través de sus Consejos Académicos. Los docentes llevarán adelante la conceptualización, y el acompañamiento de los estudiantes desde los diferentes enfoques disciplinares durante la realización de la misma. Los estudiantes, desde su rol de protagonistas de la práctica en las organizaciones sociales se convertirán en agentes de transformación y sujetos en formación. Las organizaciones sociales, que de modo voluntario accedan a recibir a la universidad, re-significarán y crearán en conjunto un nuevo conocimiento que contribuya al mejoramiento de ellas y sus diferentes realidades.

a. La **conceptualización** será obligatoria ya que contribuye de forma fundamental al desarrollo exitoso de las mismas. Estará orientada a llevar adelante un proceso de sensibilización y capacitación del estudiante que desarrollará la intervención comunitaria; se verán aspectos filosóficos vinculados al desarrollo de la práctica y metodologías de generación, así como evaluación de los proyectos de Intervención.

b. La **intervención comunitaria** concreta se llevará adelante de acuerdo con lo que haya establecido cada unidad académica.

c. La **evaluación**, será comprendida como un proceso que inicia en la conceptualización previa y finaliza con las conclusiones de la intervención comunitaria. Implicará demostrar mediante instrumentos fehacientes, el aporte realizado a la organización, la ex-



perencia personal del estudiante y el aporte de la Intervención al currículo académico.

Serán consideradas como válidas, las Prácticas Socio-comunitarias según se detallan.

**Institucionales:** aquellas que se desarrollan en la unidades académicas o universidad con actores de la comunidad, formando parte de un proyecto o programa de Extensión.

**De Proyectos:** cuando la práctica se inserte en un proyecto de duración más extensa que la de la práctica individualmente considerada. En este marco, la labor de la práctica será acoplarse al esquema colectivo del proyecto. Pueden nacer como propuestas de cátedras, grupos de investigación, áreas pedagógicas o colectivos de alumnos, u otras organizaciones civiles.

**Específicas:** son las desarrolladas a propuesta del estudiante, en alguna institución a su elección y para realizar actividades acordes con la Práctica.

En relación con las estrategias de las Facultades, de las nueve unidades académicas que componen nuestra casa de estudios, seis de ellas ya contaban con prácticas pre-profesionales al momento de la aprobación de la ordenanza universitaria en el marco de los establecido por la CONEAU como Práctica Profesional Supervisada (PPS) o así como prácticas incluidas en la currícula con este sentido. Sin embargo, solo la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales contaba con que esta iniciativa se realice de modo excluyente en el ámbito comunitario. El trabajo del programa consistió inicialmente en la elaboración de un plan de trabajo por unidad académica, para la implementación y/o adecuación al nuevo requisito de sus carreras de grado.

La dirección de estudios encomendado al programa buscaba que la inclusión curricular se realizara con criterios de homogeneidad para facilitar la homologación y evitar la dispersión normativa. Sin embargo, como se verá a continuación, aún nos encontramos trascurriendo el debate académico respecto de la adecuación a la norma.

## Las propuestas pedagógicas

### *Facultad de Ingeniería*

El Programa de Prácticas Socio-comunitarias en la Facultad de Ingeniería se conforma como un espacio de gestión, con el fin de lograr la implementación progresiva y sostenida de las prácticas solidarias. Dentro del diseño del sistema se contemplan las tres instancias previstas en la normativa.

El sistema de implementación de prácticas socio-comunitarias en la Facultad de Ingeniería se basa, además de en el Programa de Prácticas Sociocomunitarias de la UNMdP, en el anexo III de la Resolución 1232/01 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología<sup>1</sup>, y adopta las siguientes características: el sistema depende funcionalmente de la Secretaría Académica y la Secretaría de Tecnología, Industria y Extensión y la coordinación está conformada por docentes, quienes tienen a su cargo la organización de las actividades de conceptualización y de campo respectivamente destinadas a estudiantes, como así también las actividades de capacitación destinadas a docentes de la Facultad de Ingeniería. Además, tienen a su cargo el banco de información del sistema de prácticas y la articulación con el Programa Universitario de Prácticas Sociocomunitarias.

Los estudiantes deben dedicar un mínimo de 40 horas a la conceptualización y pueden tomar seminarios de conceptualización en cualquier semestre de la carrera. Los seminarios pueden ser ofrecidos tanto por docentes de la unidad académica que deben presentar su propuesta en la convocatoria anual que realiza la facultad, como por docentes de otras unidades académicas en el marco del Programa Universitario de Prácticas Comunitarias.

---

<sup>1</sup> La resolución ministerial N° 1232/01 en su Anexo III establece que el plan de estudios debe cubrir aspectos formativos relacionados con las ciencias sociales, humanidades y todo otro conocimiento que se considere indispensable para la formación integral del ingeniero y que brinde una mayor dedicación a actividades de formación práctica, sin descuidar la profundidad y rigurosidad de la fundamentación teórica, se valora positivamente y debe ser adecuadamente estimulada.

En cuanto a la intervención comunitaria, los estudiantes pueden realizarla con un mínimo de 40 horas, habiendo aprobado previamente el 60% de los créditos de grado totales de su carrera. Asimismo, las diferentes modalidades bajo las cuales pueden realizar la intervención territorial son:

- ▶ Prácticas realizadas en una organización sin fines de lucro del ámbito público o privado externo aprobadas por la Facultad de Ingeniería o la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- ▶ Participación en proyectos de extensión, voluntariados, y otros proyectos y programas reconocidos por la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- ▶ Práctica desarrollada en el marco del Programa Universitario de Prácticas Sociocomunitarias.
- ▶ Desarrollo de una Práctica Profesional Supervisada (PPS) realizada en el marco de un proyecto de extensión o en el marco de un convenio específico con una organización sin fines de lucro o dedicada a una actividad de impacto social comunitario.
- ▶ Desarrollo de una práctica en el marco de un proyecto final de carrera.
- ▶ Otras modalidades que en casos específicos sean avalados por los departamentos de carrera y aprobadas por el Consejo Académico de la Facultad.

En todas las modalidades, el estudiante debe contar con un docente tutor designado por el Departamento de carrera, una vez aprobado del plan de trabajo presentado. Cada tutor puede hacer el seguimiento de hasta cuatro estudiantes.

En cuanto a la evaluación de las prácticas, se realiza de manera conjunta entre las Secretarías y los Departamentos de carrera para dictaminar sobre su aprobación. Para ello los estudiantes deben presentar el informe de lo realizado que deberá estar avalado por el tutor y por el responsable de la organización, proyecto o programa en que se realizó el trabajo.

Un aspecto central de las prácticas socio comunitarias, es la re-definición de la relación entre el estudiante y el docente, donde el rol de este último adquiere un papel de orientador y facilitador para el aprendizaje integral, y los estudiantes adquieren un rol activo en su proceso de formación. Esto supone integrar la investigación como herramienta para la intervención como parte fundamental de la práctica pre-profesional realizada bajo distintas modalidades (práctica profesional supervisada, trabajos integradores de cátedra, trabajos finales de carrera) y la extensión como medio para la profundización de los lazos con la comunidad mediante la participación activa y la producción de conocimiento, donde se respetan e integran los distintos saberes existentes en la sociedad.

En este proceso de conocimiento que supone la conjunción novedosa entre la investigación y la extensión, donde la orientación docente resulta fundamental, el concepto de “praxis” adquiere relevancia analítica. Ésta implica una unidad dialéctica entre la teoría y la práctica que resulta cíclicamente determinante, puesto que la propia acción es la que genera la posibilidad de crear y poseer conocimiento.

Por este motivo es necesario explicitar, desde el punto de vista pedagógico y filosófico, el valor e importancia de algunas técnicas de investigación que implican una metodología diferente de aproximación a la realidad, como lo son la “investigación participante” o “investigación-acción participativa”. En ambas, el universitario no solo se dirige a la realidad como quien proyecta sus propias expectativas sobre otro, sino que procura escucharlo comprendiendo sus problemas, atendiendo a la vivencia de sus propios protagonistas y a las propuestas de soluciones por ellos manejadas. Ello no significa que el universitario deje de aportar y comunicar su saber específico. Por el contrario, estas técnicas de investigación permiten describir formas de vida desde los propios sujetos para luego seleccionar contenidos y elaborar sistemas de comunicación que permitan un encuentro fluido entre ambos tipos de saberes (popular y académico) en beneficio del desarrollo de dichos sujetos, sean grupos, comunidades u organizaciones.

Por último, se considera imprescindible en el proceso de formación de los estudiantes, promover el aprendizaje del trabajo interdisciplinario donde ellos logren, en un mismo y único proceso de aprendizaje, fortalecer su autonomía y dialogar creativamente con otros saberes disciplinares que encontrará en un mismo espacio y en referencia a los mismos sujetos.

La evaluación utilizada es la 360°, un esquema que permite que el alumno sea evaluado por todo su entorno: docentes, organización, grupos de extensión, grupos de investigación, compañeros de trabajo y beneficiarios. De esta manera, el desempeño del estudiante es evaluado por múltiples fuentes generando una información más completa y relevante. Consecuentemente, se crea un clima de mayor colaboración donde el alumno asume mejor sus conductas y la forma en que impactan en los demás. La evaluación 360° es la forma más novedosa de desarrollar la valoración del desempeño, ya que dirige a las personas hacia la satisfacción de las necesidades y expectativas de todo su entorno. La valoración se realiza a través de la observación del comportamiento en el desarrollo diario de la práctica socio-comunitaria. El proceso no termina cuando se presentan los resultados de la evaluación, ni después de su lectura y análisis. El alumno debe incorporar, comprender el alcance y aceptar los resultados de la evaluación recibida.

### *Facultad de Ciencias Económicas y Sociales*

El seminario se dicta en los dos cuatrimestres, y se encuentra organizado en cuatro comisiones de un máximo de treinta estudiantes, cada una cuenta con un responsable, cuatro ayudantes graduados a cargo de comisión, un auxiliar graduado y dos ayudantes de segunda adscriptos, que se suman al equipo de la Secretaría de Extensión de la Facultad en la labor de vínculo con las organizaciones.

Si bien tiene una duración formal de un cuatrimestre, en la experiencia, la mayor parte del trabajo se excede de dicho plazo, durando en promedio entre ocho y diez meses. El seminario les propone a los estudiantes un acercamiento pre profesional a orga-

nizaciones de la comunidad, con el propósito de generar en ellos el desarrollo de actitudes valorativas orientadas hacia la solidaridad y el compromiso con la comunidad como principio ético y ciudadano y, asimismo, construir y consolidar aprendizajes específicos tanto disciplinares como interdisciplinares. Retroalimentar a la Facultad y a sus cátedras, con los resultados de las intervenciones en cuanto a contenidos necesarios para mejorar la formación de los futuros profesionales y, por otro lado, experiencias reales para ser trabajadas en clase y estimular la capacidad para resolver problemas concretos que establezcan lazos de interdependencia y reciprocidad con organizaciones de la sociedad civil orientadas al mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos en la zona de influencia, para fortalecer el deber de una universidad socialmente comprometida y aceptar diferentes maneras de relacionarse con las organizaciones civiles sin fines de lucro donde van a desarrollar actividades siempre que sean consensuadas y acordes a los objetivos de las prácticas comunitarias, o formen parte de proyectos ya constituidos de una duración más extensa que la de cada práctica individualmente considerada, articulando su labor a un esquema colectivo. Para hacerlo se trabajan algunos contenidos teóricos como metodológicos: Misión Social de la universidad. Compromiso Social Universitario. Marco Conceptual, tendencias en las UUNN. Dispositivos de intervención. Perspectivas de los Foros Internacionales. Relaciones con la Comunidad. Consideraciones sociales, éticas, epistemológicas y pedagógicas. Impactos. Instrumentos de intervención comunitaria. Entrevista, diagnóstico participativo, construcción colectiva de respuestas a las demandas genuinas.

La cursada está estructurada en dos bloques; el primero de ellos es de trabajo áulico semanal y allí se abordan aspectos conceptuales introductorios sobre los sentidos de la práctica y metodologías para llevar adelante la labor. En la medida que éstos suceden los estudiantes se ponen en contacto con las organizaciones y se construye un diagnóstico preliminar de trabajo que se concreta en el segundo bloque que cuenta con encuentros quincenales dentro del aula que

funcionan como espacios de socialización de la tarea y de intercambio de experiencias, saberes, y aprendizajes.

Durante la cursada se les propone trabajar en equipo, con un/a compañero/a de su comisión. Ese equipo se va a mantener durante toda la cursada, esperando además se constituya en un espacio de acompañamiento recíproco, donde compartir sus dudas, temores, y satisfacciones por el trabajo emprendido. Cada equipo en particular realizará 60 horas de intervención por lo que las tareas que se propongan llevar adelante deben justificar la carga horaria a cumplir. De igual manera prefieren los equipos que estén compuestos por estudiantes de más de una disciplina ya que permite el intercambio de saberes y romper con la perspectiva monodisciplinar en la resolución de problemas. Aun el problema más específico requiere para su resolución ojos que miren más allá de la disciplina y del problema concreto. No hay que olvidar que la realidad es una sola que cada uno mira desde sus propios anteojos. Por lo tanto, se proponen realizar los máximos esfuerzos para que esta composición se logre. Sin embargo, en el caso de que exista justificación para el trabajo mono-disciplinar se realizará de esa manera. En ese sentido, desde el seminario se intenta llevar adelante acuerdos de trabajo con otras cátedras de diferentes áreas disciplinares para poder acompañar a los estudiantes con tutorías académicas específicas.

Para esta cátedra, aprender significa interactuar con el conocimiento para cuestionarlo y recrearlo. Desde ese lugar estamos convencidos de que la evaluación es “(...) un proceso reflexivo, en el cual no solo se aprende un contenido sino maneras de aprender y pensar, mediante procesos interactivos individuales y grupales” (Celman de Romero, S. 1993). Razón por la que se explicitan los instrumentos de evaluación que serán considerados y su modo de construcción:

**Registros de clase:** consisten en las anotaciones que realizan tanto los ayudantes de primera como de segunda, sobre participación en clase, puntualidad, actitud; y sobre el avance de la práctica y el vínculo que como equipo de trabajo establecen con la organi-

zación. El objetivo de llevarlas es poder hacer un seguimiento de lo que sucede en clase.

**Trabajo de análisis bibliográfico:** representa un espacio de reflexión sobre las lecturas que les sugerimos desde la cátedra. Pretendemos instarlos a la lectura de la bibliografía y convocarlos realizar una reflexión crítica de los autores. Entrega en el campus virtual.

**Plan de Trabajo Inicial (PTI):** es un presupuesto de trabajo. Representa la formalización de las propuestas que pretenden construir o están construyendo con la organización, ya que, como verán más adelante, esperamos que nos relaten cuestiones relacionadas con el vínculo, con las tareas a desarrollar y demás aspectos relacionados con la planificación. En este sentido, no solo leeremos lo que escriban, sino que esperamos encontrar coherencia con lo comentado en clase.

**Informe Final (IF):** el informe final de la Práctica Profesional Comunitaria, tiene el propósito de rescatar y sistematizar lo aprendido a nivel profesional, académico, personal y comunitario, luego de la experiencia de campo. Estos resultados serán analizados con el objetivo de retroalimentar los seminarios, así como analizar los impactos en el sector atendido para su seguimiento con los próximos grupos. El mismo será de carga obligatoria en el campus virtual del seminario.

**Informe a la Organización:** como resultado final de la Práctica, se propone presentar a la organización con la que se trabajó durante el cuatrimestre un informe que cumpla con dos objetivos: por un lado, transmitir a los receptores de la práctica una visión externa y, por otro, poner a los estudiantes en el rol profesional. Esto se plantea a partir de la necesidad de poner en palabras, para la organización, lo realizado por los estudiantes y de la carencia de los estudiantes para confeccionar un informe profesional debido a que este aspecto no está explícitamente contemplado en ninguna asignatura de los planes de estudios.

Para esto se definen el siguiente contenido mínimo que deben tener los informes:

- ▶ Descripción de la organización: forma societaria, antigüedad, propósito/objetivo, actividades que realiza, localiza-



ción, cantidad de integrantes, cantidad de participantes de las actividades, organizaciones con las que articula.

- ▶ Relato de las observaciones pertinentes: ya sean sobre funcionamiento, cultura organizacional, relaciones interpersonales, cuestiones económicas-financieras.
- ▶ Exposición de las recomendaciones vinculadas con las observaciones.
- ▶ Anexos: todo lo material que la práctica le deje a la organización, sean manuales, planillas, balances, material de formación, etc.

Para considerar aprobados los instrumentos que se describieron antes se establecen expectativas de logro durante la cursada: para nosotros es fundamental que los estudiantes sean honestos con sus expresiones, sensaciones e ideas. Preferimos el debate argumentado con sus propias ideas, el silencio “incómodo”, que los acuerdos cómodos que repiten lo que la cátedra propone o la bibliografía que compartimos. De igual manera, que la honestidad se complemente con un profundo respeto por el otro que comparte y construye en cada encuentro del seminario, y por ese otro que representa la organización con la que se construye cada práctica. El respeto se manifiesta también en el cumplimiento de las responsabilidades como estudiante, en la puntualidad en los horarios de clase y las entregas de los instrumentos evaluativos. Por otro lado, esperamos que realicen una práctica responsable y comprometida. Más allá de sus opiniones sobre la obligatoriedad del seminario y sobre los contenidos que trabajamos, lo que van a llevar adelante es una intervención como profesional de ciencias económicas y, por lo tanto, requiere la responsabilidad que implica serlo. Esa responsabilidad, sin dudarlo, los va hacer enfrentar las dificultades con una actitud comprometida para superarlas, y ofrecer a las organizaciones las mejores opciones y consejos de acuerdo con su realidad y su criterio profesional. Así evaluamos a los estudiantes en cuanto a su compromiso. Además, se consideran aspectos importantes: solidez en la adquisición de sa-

beres/ competencias; aplicación de conocimientos; creatividad; capacidad de escucha, análisis e intervención; expresión oral y escrita.

### *Facultad de Humanidades*

El seminario se propone contribuir a la comprensión y resolución de problemáticas educativas en contextos sociales vulnerables, a través del diseño e implementación de proyectos que involucren prácticas socio-comunitarias pre-profesionales, y propiciar una formación ética y crítica a través de una praxis reflexiva, dialógica y transformadora.

Se dividirán en dos etapas: un primer momento corresponderá al desarrollo de la teoría que sustenta las actividades de intervención comunitaria y un segundo momento referido a la práctica concreta en instituciones. Esta organización permite abordar la formación de los estudiantes de la Facultad de Humanidades, considerando su complejidad y en relación con la vinculación universidad-comunidad. De esta manera se crean condiciones para la construcción de un aprendizaje cooperativo que tenga en cuenta ideas, creencias y conocimientos previos. El funcionamiento articulado de las etapas permite llevar delante procesos reflexivos sobre la praxis.

El primer tramo abarca 20 horas y se organiza en 10 encuentros semanales de 2 horas. En estos encuentros, además del desarrollo de los temas propuestos en este programa, los alumnos comenzarán a tomar contacto con la historia, características, finalidad, etc., de las instituciones que los recibirán. Durante este periodo se trabajan los siguientes ejes conceptuales:

Eje temático I. Compromiso social universitario: acerca de la misión social de la Universidad en América Latina.

Eje temático II. La formación ética del profesional social. Educación como praxis liberadora y emancipatoria. Concepto de solidaridad-educación solidaria.

Cada encuentro finaliza con el testimonio de algún alumno que tenga experiencia en extensión o en voluntariado. Esta primera

etapa terminará con la presentación, por parte de los alumnos, del diagnóstico y diseño del proyecto que cada uno llevará a cabo. Esta instancia requiere de aprobación.

La segunda parte corresponde a la práctica ya en las instituciones y abarca un total de 30 horas que se distribuirán de acuerdo con lo convenido entre los practicantes y los responsables institucionales.

Paralelamente al trabajo de campo, se realizarán encuentros que tendrán por finalidad el cumplimiento de tres procesos transversales que atraviesan el desarrollo de este tipo de experiencias: el proceso de reflexión, el proceso de sistematización y el proceso de evaluación. Estos encuentros serán semanales, de dos horas de duración que permiten abordar el Eje temático III, referido a los aspectos metodológicos: Diseño de proyectos de prácticas socio-comunitarias. Etapas: diagnóstico y planificación; ejecución; evaluación y sistematización final.

Luego de cumplidas las 30 horas de trabajo socio-comunitario, el alumno deberá presentar un informe que dé cuenta de la implementación y gestión de su proyecto, como así también su evaluación.

El Seminario estará acreditado cuando el alumno cumpla y apruebe todas las instancias, no obstante, la perspectiva de la evaluación supera la mera acreditación institucional por lo que se reconocen tres tipos de evaluación que se llevan adelante durante el proceso:

- ▶ Evaluación diagnóstica: a través del relevamiento de expectativas e interrogantes en relación con la propuesta.
- ▶ Evaluación formativa: a través de la realización de las prácticas, registro de datos, de avances, ideas, análisis y discusión, reuniones plenarias para realizar los ajustes necesarios.
- ▶ Evaluación sumativa: a través de la consulta —encuesta— sobre el grado de cumplimiento de los objetivos previstos y la coevaluación.

## La evaluación institucional

El camino recorrido en materia de evaluación institucional en el ámbito de las unidades académicas es breve. Hasta el momento la

única que ha llevado adelante un registro sistematizado del trabajo realizado es la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, que, mediante la realización de encuestas de evaluación y encuentros de trabajo, ha integrado la mirada de las organizaciones al trabajo del Seminario. A partir de ello, se producen informes anuales que son elevados al Honorable Consejo Académico donde se informan los aspectos centrales de lo sucedido durante el año, en particular respecto de estudiantes que transitaron el espacio, organizaciones contactadas y todos aquellos aspectos teórico-didácticos que hubieran surgido durante la cursada y sirvieran como retribución a las áreas de conocimiento de la institución. Más allá de que este informe es valorado por el órgano de gobierno, el equipo de la cátedra lleva adelante un proceso investigativo particular. A partir del fortalecimiento recibido como universidad por la Secretaría de Políticas Universitarias, para el periodo 2014-2015, se elaboró un plan de trabajo para la realización de una aproximación a una investigación cualitativa sobre posibles impactos de este requisito en la comunidad, tanto universitaria como de las organizaciones participantes. En el marco de este proceso, se han realizado entrevistas en profundidad a estudiantes que realizaron *buenas prácticas*, así como a organizaciones con trayectoria como participantes del requisito curricular, así como una encuesta abierta a estudiantes que hayan atravesado el requisito. Aunque actualmente se encuentra en elaboración una primera síntesis de ese trabajo adelantaron que el aspecto sobresaliente para repensar el dispositivo, desde ambas perspectivas, se encuentra en relación con la duración de las prácticas y la continuidad con la organización más allá de los estudiantes en particular.

#### **D. Relacionamiento con el contexto**

Respecto de los modos de relacionamiento entre las organizaciones y/o instituciones del territorio con la universidad, en la actualidad nos encontramos indagando sobre alternativas al formato de convenio tradicional, para que resulte más ágil que los actualmente

existentes. De igual modo, estamos indagando los sistemas de padrino entre organizaciones para aquellas que se encuentren con alguna imposibilidad de celebrar acuerdos como es el caso de muchas organizaciones que se acercan a la universidad en búsqueda de asistencia para formalizar su situación legal.

Las organizaciones que se asocian a prácticas provienen mayormente de dos fuentes:

**Organizaciones con conocimiento** sobre la existencia de acompañamiento o asistencia universitaria. Este conocimiento en general, proviene de experiencias previas con proyectos de extensión o voluntariado, cercanía con algún actor universitario con conocimiento, cercanía con otras organizaciones que han tenido prácticas, participación en eventos o instancias de difusión y promoción del requisito. En estos casos, cuando se acercan a las Facultades o al programa tienen, genéricamente, dos tipos de acercamiento:

- i. **Demandas directas de la organización** cuando tienen detectado un problema o situación en la que, entienden, la universidad puede ayudarles.
- ii. **Demandas indirectas de la organización** cuando se acercan por necesidad de asistencia, aunque ésta no esté definida claramente. En estos casos, se realiza una primera entrevista para delimitar las áreas de trabajo y, a partir de allí, orientar a la unidad académica que mejor pueda dar respuesta a ésta.

**Organizaciones buscadas por los estudiantes** de los distintos seminarios, que recorren el territorio o las instancias del Estado relevando necesidades de organizaciones que puedan ser atendidas por estudiantes de su disciplina u otras. En estos casos, los seminarios llevan adelante un proceso de reconocimiento de la organización para establecer si es factible y pertinente comenzar el trabajo de los estudiantes. En este proceso se ponderan algunos aspectos significativos: la existencia de una necesidad atendible por las disciplinas que se tomaron contacto; que la organización

efectivamente no pueda acceder a dicho acompañamiento de forma privada (en el caso de las profesiones de ejercicio liberal esto ha generado tensiones y conflictos con los Colegios Profesionales por competencia desleal) que la problemática no sea exclusivamente burocrática y de resolución unilateral por parte de los estudiantes (presentar un balance ante un organismo o ese tipo de trámites, que se deben repetir en el tiempo y donde no se producen aprendizajes organizacionales); y que haya una comunidad real con la que los estudiantes puedan tomar contacto. Para la selección se realizan entrevistas en la sede de la organización donde se conversa sobre lo que los practicantes pueden hacer y se aprende de la realidad de la organización estableciendo en esa misma instancia los cursos de acción posibles.

En relación con los acuerdos de trabajo, existen múltiples formatos de acuerdo a la unidad académica y su modalidad de implementación, pero realizando una clasificación forzosa podríamos decir que, en general, la construcción de la demanda es parte del proceso de aprendizaje de la práctica. A éste se le dedican tiempos, herramientas y acompañamientos particulares. Sin embargo, también sucede que, producto del trabajo previo de otros equipos (de prácticas, de proyectos, etc.), la demanda se encuentre acotada o previamente delimitada, en cuyo caso se aborda el diagnóstico participativo para favorecer la viabilidad de las propuestas y se pone acento en las dimensiones sociales y contextuales no tanto en la definición del problema, que a veces es “la punta del iceberg”.

## Bibliografía

- Bianchi, Delia y otros. “Acuerdos de la participación: mapeo de problemas”. Disponible en <http://pim.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/14/2013/06/Mapeo-de-problemas-2.pdf>
- Cechi, N. *et al.* (2009). *El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI : entre el debate y la acción*. Buenos Aires : IEC-Conadu.
- Corea C. y Lewcowicz, R. (2004). “Escuela y ciudadanía”, en *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires, Paidós.
- Declaración del Consejo Interuniversitario Nacional (2010). “Las universidades públicas en el año del bicentenario”, en el Plenario Extraordinario Octubre
- Conferencia Regional de Educación Superior (2008). “Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe”, Cartagena de Indias.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- IEC-CONADU (2012). Conclusiones “II Jornadas nacionales compromiso social universitario y políticas públicas. Tendencias en la agenda universitaria”.
- \_\_\_\_\_. (2009). “El compromiso Social de la Universidad Latinoamericana del Siglo XXI: Entre el debate y la acción”, pp. 21 a 80.
- Ministerio de Educación (2006). Educación solidaria: Actas del IX Seminario internacional Aprendizaje y Servicio solidario. Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_. (2005). Programa Nacional Educación Solidaria. Educación solidaria: itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje servicio. Buenos Aires.
- Etkin, Jorge-Lionel Scharvstein. *Identidad de las organizaciones: invariancia y cambio*, Paidós, primera edición, Buenos Aires.
- Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona, Laertes.
- Sader, E. *et al.* (comps.) (2008). *La reforma universitaria: desafíos*

- y perspectivas noventa años después*. CLACSO, Buenos Aires.
- Sarachu Trigo, Gerarado, “Aproximación al análisis de las necesidades humanas, los procesos de colectivización y las formas sociales de satisfacción”. Disponible en: [https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/386704/mod\\_folder/content/0/Sarachu-%20Analisis\\_de\\_las\\_Necesidades\\_Humanas.pdf?forcedownload=1](https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/386704/mod_folder/content/0/Sarachu-%20Analisis_de_las_Necesidades_Humanas.pdf?forcedownload=1)
- Skliar Carlos “Pequeño manual del buen especialista o de cómo nos hemos hecho célebres, limpios y burgueses hablando de los otros”. Disponible en <http://tantosha.com.ar/pequeno-manual-del-buen-especialista/>
- Tapia, M.N. (2002). *El aprendizaje-servicio en América Latina*. Buenos Aires, Clayss.
- Tapia, M.N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- Tünnermann Bernheim, Carlos (ed.) (2008). *La Educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Pontificia Universidad Javeriana, Cali.
- UNESCO (2009). Declaración conferencia mundial de educación superior, “Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo”, París.

### ***Documentos de trabajo***

- Plan de Trabajo Docente Seminario de Práctica Profesional Comunitaria, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, 2017.
- Plan de Trabajo Docente Seminario de Práctica Socio-comunitaria, Facultad de Humanidades, 2016.
- Documento de trabajo, Secretaría de Extensión y Transferencia de la Facultad de Ingeniería, 2016.



### **Sitios web**

- Ministerio de Educación de la Nación. El Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior: una mirada analítica desde los protagonistas [*on line*]. Buenos Aires, EUDEBA. Disponible en [http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2008\\_as\\_edu\\_sup.pdf](http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2008_as_edu_sup.pdf) [Consulta 28/06/13]
- Ministerio de Educación de la Nación. Orientaciones para el desarrollo institucional de propuestas de enseñanza sociocomunitarias solidarias [*on line*]. Buenos Aires, el Ministerio. Disponible en [http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2011\\_orientaciones.pdf](http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2011_orientaciones.pdf) [Consulta 28/06/13]
- Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional Educación Solidaria. Educación solidaria: itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje servicio [*on line*]. Buenos Aires, el Ministerio. Disponible en [http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2012\\_itinerario.pdf](http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2012_itinerario.pdf) [Consulta 28/06/13]



## **CAPÍTULO IV**

### **Investigación, trabajo en equipo, territorio y organizaciones sociales: ¡Todo eso en una materia!**

Ana Luz Abramovich  
Inés Arancibia  
Carolina Barnes  
Gonzalo Vázquez

## 1. Introducción

El Laboratorio Interdisciplinario Redes sociales y condiciones de vida: las organizaciones sociales en acción (en adelante, Laboratorio Redes) es una materia que plantea una experiencia de enseñanza aprendizaje y vinculación social entre la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y organizaciones sociales (OS) del Conurbano Bonaerense; que se inició en 2005. Los estudiantes realizan un trabajo de investigación y/o intervención para organizaciones sociales; por lo que se trata de una experiencia de vinculación con el territorio que ya nació “curricularizada”. Sin embargo, los laboratorios interdisciplinarios disputan espacio curricular con otras materias, por lo que en las instancias de discusión y revisión de planes de estudios siempre se necesita argumentar sus objetivos y pertinencia, para “reafirmarse” y volver a legitimarse.

¿Por qué una materia interdisciplinaria? ¿Para qué dedicarle un semestre de los trayectos formativos al trabajo en grupo? ¿qué le pueden aportar las organizaciones sociales tanto a los futuros ingenieros, técnicos químicos, profesores de letras o a los licenciados en administración pública o ecología?

El Laboratorio Redes expresa de manera muy fiel los objetivos fundantes de la UNGS y los modos de interacción con el territorio que esta universidad promueve. Antes de pasar a describir este contexto institucional, realizamos una brevísima descripción de la propuesta de esta materia, para que el lector pueda tenerla en mente al leer los apartados que siguen.

Este Laboratorio es una materia que cursan estudiantes de todas las carreras (licenciaturas, profesorado y tecnicaturas) que dicta la universidad.<sup>1</sup> Se conforma así, un grupo de estudiantes heterogéneo y multidisciplinario, tanto por las carreras que cursan, cuanto por

---

<sup>1</sup> El Laboratorio Redes es una de las tres opciones que pueden elegir los estudiantes de todas las carreras de la UNGS para cursar la materia obligatoria Laboratorio Interdisciplinario (las otras dos son: Diagnóstico Ambiental y Capacidades Emprendedoras).

el avance que tienen en sus respectivas carreras. Para trabajar cada cuatrimestre se convoca a tres organizaciones sociales de la región circundante a la UNGS, dividiendo la cursada en tres subcomisiones de entre 15 y 25 estudiantes cada una. En un lapso de cuatro meses se trabaja en la construcción conjunta de un problema identificado por cada organización, que luego es abordado por el grupo de estudiantes, quienes desarrollan grupalmente lo que llamamos un “estudio específico”, es decir, una experiencia introductoria y vivencial a la metodología de investigación social.

Las problemáticas abordadas suelen girar en torno a algunas de estas cuestiones: la forma en que los vecinos del barrio conocen y acceden a los servicios y actividades de la organización social, los impactos de su trabajo en las comunidades, la percepción pública sobre las temáticas que abordan, la reconstrucción de su historia, las posibilidades de nuevas vinculaciones y la viabilidad de nuevos proyectos, entre otras<sup>2</sup>. Los resultados del estudio que realizan los estudiantes son devueltos teniendo en consideración los intereses de la organización y las condiciones necesarias para su comunicación en la comunidad de referencia.

El Laboratorio Redes se sitúa en un punto de intersección entre la formación, la investigación y la acción con la comunidad. La articulación entre estas tres funciones universitarias es un eje central de estructuración de la propuesta. La interacción entre estudiantes y docentes, así como el vínculo estrecho que se genera con las organizaciones sociales, son parte de ese aprendizaje en varios sentidos: porque se trata de un trabajo real con organizaciones sociales de la región, porque deriva en un producto que tiene utilidad social y porque se configura en relación con las orientaciones y prácticas que marcan el modelo de universidad donde la experiencia tiene lugar.

---

<sup>2</sup> Una descripción exhaustiva de cada uno de los estudios realizados puede leerse en el capítulo 3 del libro Abramovich, Da Representação y Fournier (coords.) “Aprender haciendo con otros. Una experiencia de formación universitaria en articulación con organizaciones sociales”, donde se recogen testimonios de estudiantes y miembros de las organizaciones. Disponible en digital [https://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded\\_files/publicaciones/467\\_EDU07%20-%20Aprender%20haciendo%20con%20otros.pdf](https://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/467_EDU07%20-%20Aprender%20haciendo%20con%20otros.pdf)

## 2. El marco institucional dentro del cual surge esta experiencia: la UNGS y el ICO

La Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) es una institución educativa pública y gratuita comprometida con la sociedad en donde está inserta. Es una universidad relativamente joven, que fue fundada en 1993 y comenzó sus actividades académicas en 1995. La localización de esta institución académica dice mucho respecto de los objetivos que motivaron su creación: se encuentra en el segundo cordón del Conurbano, noroeste del Gran Buenos Aires. Su nombre se deriva de la configuración municipal al momento de su fundación, ya que en esos años todavía existía el partido de Gral. Sarmiento, posteriormente subdividido en tres partidos: San Miguel, Malvinas Argentinas y José C. Paz. Al crecer, la universidad ha intentado mantener esta múltiple pertenencia, por lo que actualmente consta de varias sedes: el campus central en Los Polvorines, localidad cabecera del partido de Malvinas Argentinas; un centro cultural en San Miguel, y dos subsedes en Moreno y San Fernando. Su área de influencia cubre un espacio aún más amplio, que abarca además otros partidos de la región metropolitana de Buenos Aires (RMBA): Tigre, Hurlingham, Pilar, Escobar, Campana, Tres de Febrero y Morón.

El contexto territorial de la universidad expresa las condiciones diferenciales con las que se interactúa en esta materia, tanto en la situación socioeconómica y educativa de los estudiantes que cursan como en el desarrollo de la trama sociopolítica que organiza a la sociedad del entorno y que constituye el espacio en donde se desenvuelven las organizaciones sociales.<sup>3</sup>

Desde su nacimiento, la universidad buscó vincular estrechamente sus actividades académicas a las necesidades y problemáticas

---

<sup>3</sup> Ambas cuestiones se desarrollan con profundidad en el mencionado capítulo 3, de modo de contextualizar las voces de estudiantes y miembros de las organizaciones que son presentadas allí.

de la sociedad local, un territorio que enfrenta importantes carencias en el plano socioeconómico y educativo. La puesta en marcha de una institución académica de nivel superior con esta orientación significó para la región un avance muy importante en el plano del acceso a la educación pública de calidad.

El modelo de universidad está en línea con los de varias de las llamadas “nuevas” universidades, y es diferente del esquema propio de las universidades más antiguas y grandes. La oferta de carreras de grado es sumamente innovadora, diferente de la estructura curricular de las universidades tradicionales, y está orientada a satisfacer los requerimientos de profesionales calificados para el desarrollo de la región.<sup>4</sup> Esta propuesta académica se ha ido complementando con una variada oferta de posgrados y, en los últimos años, con tecnicaturas, diplomaturas y otros cursos de formación continua.

Estas propuestas educativas están asociadas a institutos de investigación y docencia que trabajan sobre áreas problemáticas específicas. La función educativa, si bien constituye el eje principal de la actividad universitaria, se articula fuertemente con los otros dos campos de actividad de la UNGS: la investigación —que conjuga la calidad académica con la pertinencia y relevancia social de los contenidos— y los servicios y acciones con la comunidad, que orientan sus intervenciones hacia el desarrollo social y económico local.

La universidad está conformada por cuatro unidades académicas: el Instituto de Ciencias, el Instituto de Industrias, el Instituto del Desarrollo Humano y el Instituto del Conurbano. Las carreras que dicta cada uno de estos institutos constituyen campos de problemáticas y disciplinas que orientan la investigación y la promoción del desarrollo tecnológico y social del territorio.

---

<sup>4</sup> La oferta actual de carreras de grado comprende: profesorado en Filosofía, Economía, Física, Matemática, Historia, Geografía y Lengua y Literatura; licenciaturas en Administración Pública, Urbanismo, Ecología, Política Social, Comunicación, Educación, Cultura y Lenguajes Artísticos, Economía Industrial, Economía Política, Ingeniería Industrial, Electromecánica y Química, y Tecnicaturas Superiores en Química, Informática, Automatización y Control y Sistemas de Información Geográfica. Para más detalle, ver: [www.ungs.edu.ar](http://www.ungs.edu.ar).

Este accionar se apoya en la figura del investigador-docente con dedicación exclusiva o semi-exclusiva, que se concreta en un plantel de profesores que son también investigadores orientados a la producción de conocimientos sobre sus temas de especialización. Este esquema asegura un compromiso de parte de los docentes con el modelo académico y con el estilo de trabajo que se desprende del mismo.

El modelo de universidad se expresa también en la vasta actividad desplegada en el campo de la vinculación con su entorno social: un abanico de proyectos de intercambio, de capacitación, de asesoramiento, de asistencia técnica, etc., generados en conjunto con instituciones y organizaciones de la zona. Cabe mencionar que las experiencias de colaboración están presentes en varias actividades institucionales: en el marco del dictado de materias prácticas y talleres, en actividades del centro cultural, en el voluntariado estudiantil, en la difusión de resultados de proyectos de investigación, en las acciones de servicios o consultorías, en las ofertas de formación continua, etc. Y más recientemente, con la constitución del Consejo Social integrado por instituciones del territorio, que cuenta con voz y voto en el Consejo Superior. En síntesis, la UNGS ha conformado una importante red de vinculaciones con instituciones públicas, organizaciones sociales y otras entidades de la zona, red que fortalece su inserción territorial.

El Instituto del Conurbano (ICO) es la unidad académica a cargo del dictado del Laboratorio Interdisciplinario Redes Sociales y Condiciones de Vida. Desde allí se organiza de manera articulada el dictado de sus carreras de grado y posgrado, la investigación y los servicios en relación con la problemática urbana del Conurbano Bonaerense, en sus dimensiones políticas, sociales, económicas, organizativas, urbanísticas y ambientales.

En el plano de la formación académica, esto se traduce actualmente en el dictado de cinco carreras de grado: las Licenciaturas en Política Social, Administración Pública, Urbanismo y Ecología, y el Profesorado en Geografía; una carrera de pre-grado: la Tecnicatura Superior en Sistemas de Información Geográfica; y tres ofertas de

posgrado: la Maestría en Economía Social y la Maestría y el Doctorado en Estudios Urbanos. Además, en los últimos años se trabajó en la diversificación de la propuesta educativa, con el fin de ofrecer nuevas alternativas orientadas a dar respuesta a las necesidades de la comunidad. En este sentido, han sido muy relevantes la Diplomatura en Gestión de las Políticas de Salud en el Territorio y la Diplomatura en Géneros y Participación, que permitieron ampliar las propuestas formativas mediante la incorporación de nuevos formatos curriculares.

En consonancia con el modelo de trabajo que caracteriza al conjunto de la universidad, las investigaciones que se desarrollan en el Instituto del Conurbano están estrechamente vinculadas a los temas que se tratan en las carreras. En particular, se han organizado cinco áreas de investigación: Política Social; Estado, Gobierno y Administración Pública; Sistemas Económicos Urbanos; Ecología; y Urbanismo. En este marco, se generan proyectos de investigación orientados a fundar conceptual y empíricamente marcos de diagnóstico, explicación y elaboración de alternativas posibles para encarar los problemas más relevantes del Conurbano Bonaerense.

En este marco, las intervenciones del Instituto del Conurbano se inscriben, en términos generales, en una línea de apoyo al desarrollo local de la zona de referencia de la universidad, lo que ha llevado a interactuar fuertemente con organismos gubernamentales y organizaciones sociales de la región, para mejorar la labor de estas instituciones y favorecer articulaciones y ámbitos de debate y generación de nuevas políticas de desarrollo desde lo local.

La experiencia del Laboratorio Redes que aquí se presenta forma parte de las acciones de vinculación con la comunidad y de interacción con organizaciones sociales del entorno que desarrolla el ICO y la UNGS, puesto que muchos de los vínculos que se construyen en esta experiencia son resultado de interacciones previas o marcan el inicio de una relación con la universidad que se continúa por otros canales.



### 3. ¿Cómo surgió el Laboratorio Redes?

En 2005 un equipo de investigadores docentes del ICO desarrolló el proyecto de esta materia a lo largo de varios meses de trabajo y de una multiplicidad de intercambios y versiones de la propuesta. La mayor parte de este grupo contaba con experiencia docente en el Laboratorio de Diagnóstico Ambiental, que ya mostraba las potencialidades del aprendizaje a través del conocimiento empírico del territorio y de la interacción con actores sociales e institucionales. Por otro lado, casi todos venían participando en proyectos de investigación o de servicios con organizaciones sociales, y conocían las características generales de estos actores territoriales y sus capacidades para el trabajo conjunto con la universidad. La mayoría ha pasado por la Maestría en Economía Social del ICO/UNGS.

Por eso, las claves que impulsaron el desarrollo inicial de esta propuesta curricular fueron las de ofrecer una experiencia de aprendizaje en la acción, a partir de la identificación de problemas sociales del Conurbano, que a la vez son la razón de ser de las organizaciones sociales que existen para hacerles frente.

La idea era pasar a la acción, ir más allá de una tarea de diagnóstico y desarrollar un trabajo en el territorio junto con las organizaciones sociales y a partir de sus necesidades y demandas. La relevancia de los problemas a abordar vendría dado por la jerarquización que las propias OS harían de ellos.

Otra idea fuerza original fue la de subsanar el error que muchas veces se comete desde las universidades: el de investigar, recabar información y luego no hacer una devolución a los actores sociales que fueron estudiados o consultados. Esta propuesta tenía desde su inicio una premisa “no negociable”: había que terminar el proceso de investigación e intervención con una devolución de los resultados en el marco de la propia materia, y ese cierre sería parte central del proceso pedagógico de los estudiantes y del acuerdo de trabajo con las organizaciones.

El Laboratorio se sitúa, entonces, en un punto de intersección entre la formación teórica conceptual —sobre la cuestión urbana y

los modos de organización social—, la investigación —a partir de la realización de un estudio sobre problemáticas específicas— y la acción con la comunidad. La articulación entre estos tres elementos es, como se indicó, el eje de estructuración de la propuesta. Se trata de una práctica educativa en la que la formación de los estudiantes se desenvuelve en una investigación o sistematización dirigida a la resolución de alguna cuestión que es identificada como problema por las organizaciones sociales. La construcción del problema sobre el cual se trabajará y los contenidos y actividades concretas sobre los que se va a realizar el estudio cuentan con el acuerdo y la participación de todos los involucrados.

Esta tarea plantea desafíos complejos, al estar enmarcada en una propuesta pedagógica curricular. El equipo docente debe encarar la planificación y el dictado desde una serie de lineamientos de base que no son los que habitualmente se consideran en una materia. Supone orientar el diseño de la cursada para la construcción de situaciones de aprendizaje de articulación entre teoría y práctica, promoviendo intercambios en un campo complejo y dinámico, como el trabajo de las OS. Supone la planificación de actividades incorporando una cuota cierta de incertidumbre en el curso del proceso. Asimismo, aparece la necesidad de generar instancias de evaluación en la que se consideren los aprendizajes de los estudiantes en términos de capacidades y valorando su carácter procesual. Esta evaluación debe incorporar también los objetivos de obtención de resultados en función del compromiso asumido —por los docentes en primera instancia, y luego por los estudiantes— con los miembros de las OS, en términos de la “utilidad social del conocimiento”.

Respecto de la formación, más allá de los aprendizajes que se generan tanto en los docentes como en las organizaciones sociales, esta materia busca estimular una serie de habilidades, capacidades y actitudes en los estudiantes, orientadas a la **formación de competencias profesionales** en contacto directo con su entorno, y a la comunicación y difusión de los resultados en las mismas comunidades que han sido objeto del acuerdo y de la investigación. Estas com-

petencias se vinculan a: el diseño e implementación de proyectos, la realización de diagnósticos, la producción de informes, la comunicación y la planificación y articulación para el trabajo en equipo.

Este **trabajo en equipo** requiere el desarrollo de capacidades logísticas y de autogestión, el establecimiento de normas de regulación colectiva, el desarrollo de planes de trabajo, la coordinación grupal, y un fuerte compromiso durante todo el proceso de realización del estudio y comunicación de sus resultados.

Cada grupo de cursantes articula y despliega una serie de saberes provenientes de:

- a) las experiencias y capacidades personales;
- b) los enfoques específicos de las carreras que cursan;
- c) la interacción dentro del grupo y con el equipo docente;
- d) el diálogo con las organizaciones sociales.

El esquema que se presenta a continuación sintetiza los elementos clave de la propuesta pedagógica.



#### 4. ¿Cómo es nuestra materia? Descripción de la experiencia

El Laboratorio Redes es una materia cuatrimestral (dieciséis clases), con cuatro horas semanales de cursada, un total de 64 horas de trabajo en aula, más otras de trabajo en diversos espacios fuera del aula y de la universidad.

En una materia de este tipo, uno de los contenidos centrales es el proceso de desarrollo del Estudio Específico (proyecto). Esto implica que el programa sea, en cierta medida, abierto. El trabajo que realizan los estudiantes no está definido previamente, sino que se define durante el transcurso del curso. A partir de un cronograma base, el tipo de tareas, así como la organización del grupo y la realización del estudio, los informes y otros productos comunicacionales, varían de un cuatrimestre a otro, o dentro del mismo cuatrimestre entre las distintas comisiones.

Cada cuatrimestre se trabaja con tres organizaciones sociales, dividiendo al grupo de estudiantes de la materia en comisiones. Cada comisión trabaja con una organización social durante todo el proceso. Las comisiones, como suelen estar conformadas por quince a veinticinco estudiantes, deben para esto organizar y coordinar tareas de modo tal de cumplir con los pasos acordados en el plan de trabajo que ellos mismos elaboran, teniendo como base común el programa general de la materia. El desarrollo de capacidades logísticas, de coordinación, de negociación y resolución de conflictos son también contenidos y aprendizajes esperados del Laboratorio Redes. En este punto, el equipo docente acompaña y orienta a los estudiantes en forma particular, en función de la dinámica específica que cada comisión asume.

Solo con fines analíticos, se distinguen tres momentos en el desarrollo de la materia:

1º. La identificación de los principales problemas sociales que afectan a los habitantes del Conurbano, y una introducción al estudio de las organizaciones sociales, sus características y diversos tipos.

2º. La realización de un Estudio Específico o intervención en torno a un eje problemático específico acordado con las organizaciones sociales.

3º. La elaboración de informes finales, productos comunicacionales y la presentación de los resultados en el cierre de la cursada.

#### ***4.1. Primer momento: identificación de los principales problemas sociales del Conurbano e introducción al estudio de las organizaciones sociales***

La materia se inicia con una serie de clases en las que se presenta la articulación entre los conceptos de Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA), los problemas sociales (PS), su definición, legitimación y disputa, con el campo de las organizaciones sociales (OO SS). En la primera clase se identifican los principales problemas de la RMBA, en especial del Conurbano, a partir de un ejercicio constructivo en el que los estudiantes discuten en grupos de seis a ocho acerca de su percepción de los problemas más importantes, y sobre todo de la jerarquía que otorgan a cada uno (asignan a cada problema un color según su importancia relativa), así como de las relaciones de causa y efecto entre ellos. Con la puesta en común del trabajo de todos los grupos, se elabora y analiza la “nube de problemas” resultante de ubicar los problemas similares juntos (lo cual genera nubes de distintos tamaños y colores). Luego se presentan los problemas sociales del conurbano a partir de un artículo de elaboración del equipo docente (Abramovich, 2012) que plantea la hipótesis de que a cada modelo de desarrollo del país (agroexportador, industrial y neoliberal) le corresponde una forma de construcción de la ciudad y una cierta relevancia de distintos problemas sociales, frente a los cuales surgen o se modifican distintos tipos de organizaciones sociales (OO SS).

En la segunda clase se presenta una introducción al mundo de las OS en la Argentina. Allí se construye una definición amplia de OS y una identificación de sus principales rasgos característicos. Todo esto sin dejar de señalar la pluralidad y diversidad del cam-

po, planteando posibles tipologías clasificatorias de la OS, según la población que las integra, su alcance y su campo de actividades, así como su vinculación histórica con cada uno de los modelos de desarrollo anteriormente planteados. Luego se realiza otra actividad en modalidad de taller y en grupos, para construir un “mapa de organizaciones sociales” de la zona de influencia de la UNGS a partir del conocimiento de los estudiantes, en el cual se aplican las definiciones y tipologías planteadas previamente y la vinculación de las OO SS con los problemas sociales analizados en la clase anterior y en la bibliografía (un dossier de artículos breves sobre problemas del Conurbano).

En la tercera clase se realiza un panel de presentación de las OO SS con las que se trabajará a lo largo del cuatrimestre. Cada OS presenta su perfil, historia, objetivos y principales problemas, además de poder compartir —si así lo desean— sus presentaciones institucionales (videos, *power points*, folletos) y de dialogar con los estudiantes a partir de las preguntas que les hacen. Al finalizar el panel, cada estudiante tiene la posibilidad de elegir con qué OS le gustaría trabajar en primer y segundo orden, lo cual se respeta al momento de dividir al grupo en tres subcomisiones.

En las tres clases siguientes, cada subcomisión con dos docentes a cargo, preparan y realizan una visita a la OS con la que van a trabajar el resto del cuatrimestre. Esta visita es importante para profundizar en el conocimiento de la OS, de su territorio y sus integrantes, de qué es lo que hacen, sus necesidades y dificultades. En base a esta visita y las entrevistas que allí se desarrollan, así como de la información del panel y de los materiales institucionales, cada grupo elabora colectivamente un informe de caracterización general de la OS. Esta etapa la consideramos como una preparación necesaria para el trabajo de estudio o intervención que viene después. Para los estudiantes es una primera experiencia de trabajo en equipo interdisciplinario y el encuentro con los miembros de la OS en su barrio, y vivenciar sus acciones y problemas suele producir un impacto fuerte, que predispone mucho al grupo para ponerse a trabajar “para la OS”.

La articulación con las organizaciones sociales merece unos párrafos específicos más adelante. Adelantamos aquí que la incorporación de un actor externo en la currícula de una materia no es una tarea sencilla, y requiere de diversas instancias de intercambio, coordinación y encuentros. Estas instancias entre docentes, estudiantes y las propias organizaciones sociales, por lo general, están situadas o bien desarrollan sus actividades cercanas a la zona de influencia de la universidad (Conurbano Noroeste). En las conversaciones previas con la organización se busca identificar el o los problemas que pueden ser objeto del posterior Estudio Específico, y aunque no se cierran aún objetivos de trabajo para co-construirlos con los estudiantes, se marcan los de referencia entre los cuales encauzar el trabajo grupal. Una definición clara y precisa del/los problema/s que serán motorizadores del dispositivo grupal de trabajo en el estudio específico es central y requiere del armado de una propuesta clara que sea útil y pertinente para las organizaciones y para el proceso de aprendizaje requerido por la materia.

#### ***4.2. Segundo momento: realización de un estudio en torno a un eje problemático específico acordado con las organizaciones sociales***

En el panel y en la visita a la OS el grupo va conociendo y comprendiendo alguna inquietud, necesidad o dificultad que puede convertirse en un pedido hacia la universidad representada por este grupo de estudiantes intermedios (tercer año en promedio) de diversas carreras. A veces, es una demanda clara y concreta (por ejemplo: conocer la opinión de las familias del barrio acerca de un tema específico como la desocupación, la contaminación ambiental y el tratamiento de los residuos sólidos urbanos, etc.), y muchas veces solo se plantea una necesidad bastante amplia, y se pide ayuda en general (por ejemplo: necesidad de mayores recursos para sostener la OS). En estos casos, se realiza un cuidadoso análisis de posibles estudios o intervenciones a realizar en el marco de dos meses en esta materia, por este grupo de estudiantes. Un adecuado análisis

de viabilidad y una correcta formulación del problema a abordar y del proyecto a desarrollar es fundamental. En este punto el equipo docente tiene un papel clave en el acompañamiento y la orientación tanto a los estudiantes como a la OS.

A lo largo de casi dos meses (unas ocho clases), se lleva adelante este trabajo, que busca contribuir a la mejora de alguna cuestión que la organización encuentra problemática o sobre la que se propone avanzar o profundizar.

En los primeros encuentros, junto con el trabajo de definición y formulación del problema a abordar y los objetivos del estudio, se aporta a los estudiantes una clase y una ficha de lectura sobre metodología de la investigación social. Este conocimiento, que es nuevo para la mayor parte de los cursantes de la materia, se brinda con el objetivo de ser aprendido en la acción misma, de modo de convertirse en una herramienta para avanzar con el pedido que nos hace la OS. Los docentes ponemos el énfasis en la eficacia práctica más que en la apropiación teórica de los elementos de metodología de investigación por parte de los estudiantes.

Dependiendo del tipo de trabajo, se diseñan instrumentos para indagaciones fundamentalmente cualitativas. En algunos casos prevalece la producción de datos estadísticos (encuestas) y en otros se apela a análisis de discursos de referentes o actores territoriales (entrevistas, observaciones) para desarrollar los estudios e intervenciones que intentan dar respuesta al problema planteado inicialmente por la organización. Tanto el diseño, como la carga de datos y el análisis de la información producida exige una capacitación y acompañamiento cercanos por parte de los docentes del Laboratorio Redes, siempre cuidando que nuestros estudiantes sean los protagonistas del trabajo y nosotros sus orientadores, facilitadores, capacitadores, correctores, etc. La experiencia nos muestra que a veces cuesta o se avanza menos rápido de lo que pretendemos, pero en todos los grupos de estudiantes estas capacidades colectivamente se van incorporando y siempre se logran los resultados esperados. La motivación de alcanzar los objetivos y de responder al pedido de



ayuda de las OO SS resulta un elemento clave para superar los obstáculos que pueden aparecer en esta parte del trabajo. El momento del trabajo de campo en el territorio (hacer las encuestas o entrevistas en los barrios, por ejemplo) suele ser muy motivador para los estudiantes y refuerza su compromiso para obtener y mostrar los resultados más adelante.

El universo de OO SS con las que se trabaja es diverso (asociaciones civiles, fundaciones, mutuales, cooperativas, entre otras). A lo largo de los trece años, que de forma continua se dicta esta materia hemos podido conocer experiencias de trabajo territorial muy valiosas que llevan adelante las OO SS, que despiertan el interés de los docentes y de los alumnos por conocer las problemáticas que las atraviesan y profundizar más allá de la materia acerca del mundo asociativo.

A modo de ejemplo, se presentan en el cuadro N° 1 algunas de las 55 organizaciones con las que se trabajó, y los estudios específicos y las diversas metodologías utilizadas para el abordaje de las problemáticas planteadas por las OO SS. En algunos casos, los productos comunicacionales que se realizan responden a demandas concretas de estas, y que se evalúan con los estudiantes diversas estrategias posibles para dar algún tipo de respuesta. En otros casos, sin que exista ninguna demanda específica, surgen en el trabajo áulico iniciativas comunicacionales que contribuyen al fortalecimiento de las actividades de las OO SS, o bien el producto comunicacional es el estudio específico (por ejemplo: la realización de un video documental de la organización). A lo largo de los años, la metodología de abordaje de los estudios ha flexibilizado el hecho de la realización de un producto comunicacional. Esto es, en algunos estudios específicos, lo comunicacional “aparece” plasmado en la forma de presentación de los resultados de la investigación realizada.

**Cuadro N° 1 Estudios específicos. Laboratorio Redes.  
Años 2005-2018.**

Organización Social	Demanda de las OS / objetivo del Estudio específico	Estudio específico (metodología utilizada)	Producto comunicacional
Fundación Alternativa 3	Afianzar la red de emprendedores para compras colectivas que beneficien a sus miembros	Encuesta a emprendedores. Análisis de la situación y disposición a nuevas estrategias	Informe a equipos técnicos Planificación y realización de un taller con emprendedores
Mutual Primavera	Evaluar la utilidad de las actividades llevadas a cabo por la Mutual y conocer las nuevas necesidades del barrio	Encuesta a 122 hogares del barrio Primavera sobre sus necesidades y el conocimiento de la Mutual	Mapas barriales. Díptico para difundir las actividades de la Mutual
Cooperativa Comunidad organizada	Conocer la disposición de vecinos a constituirse como cooperativa en torno a la organización	Encuesta a 56 vecinos de 3 barrios para la posibilidad de formar cooperativas	Micro radial para estimular la participación y el apoyo de los vecinos
Red Andando	Conocer sus percepciones sobre el funcionamiento de la Red	Entrevistas a 12 miembros de distintos centros de la organización	Power point para uso interno de la Red. Guía para la realización de un taller interno de reflexión
Movimiento de Trabajadores Desocupados "Oscar Barrios"	Afianzar el espacio de género de la organización	Recopilación de Instituciones dedicadas a temas de género. Entrevistas institucionales	Cartilla de Instituciones relacionadas con las problemáticas. Videos sobre: violencia de género, aborto

Asociación civil Nuestras Huellas	Conocer las implicancias del acceso de las mujeres a microcréditos	Se realizaron encuestas a integrantes de 5 centros comunales	Documento analítico y propuesta de intervención
Centro Cultural y biblioteca popular Kichari Huasi	Ahondar acerca de las percepciones de los vecinos acerca de los principales problemas del barrio y sobre el conocimiento de la organización	Realización de 86 entrevistas a vecinos	Afiches sintetizando los principales problemas sociales y de infraestructura del barrio
Cooperativa de Vivienda COUNVICO	Recuperar la historia de la organización para transmitir a nuevas generaciones	Entrevistas a integrantes de la Cooperativa	Video documental de 25 minutos
Fundación Comaco	Identificar hábitos de separación de residuos y disponibilidad para participar de proyectos de reciclado	Se realizaron 206 encuestas a vecinos y miembros de la Fundación	Informe encuesta-Folleto divulgación de los resultados de la encuesta
Centro de Formación Profesional-CTA Regional	Conocer las expectativas y experiencia de alumnos/egresados sobre los cursos y las actividades generales que brinda la organización	Encuestas a alumnos y egresados del centro de formación	Informe de la encuesta- Entrega de encuesta diseñada y base de datos para continuar con su aplicación

Elaboración propia en base a compilación realizada por el equipo del Laboratorio.

### ***4.3. Tercer momento: La elaboración de informes finales, productos comunicacionales y la presentación de los resultados en el cierre de la cursada***

A medida que avanza en el análisis de los resultados, los estudiantes tienen que redactar un informe del estudio realizado que, en la medida de lo posible, se rigen por los criterios estandarizados de escritura de textos científicos, en la presentación de los objetivos,

instrumentos y resultados del estudio. Así como con la redacción de la caracterización general de la OS, luego de la visita, el equipo docente orienta de cerca esta tarea y cuenta para ello con la colaboración del PRODEAC (Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica a lo largo de la carrera), una de cuyas docentes se integra al equipo del Laboratorio Redes y colabora en el proceso de diseño, redacción y corrección de dichos informes.

Hacia el final de la materia se plantea de manera explícita la comunicabilidad de los resultados del estudio realizado en espacios más amplios que el académico, en particular en el ámbito de referencia de las organizaciones sociales, e invita a los estudiantes a pensar de qué manera lo que se va a transmitir sobre el Estudio Específico realizado se inscribe dentro de la estrategia comunicacional de la OS. En paralelo, se abordan diferentes formatos y técnicas de comunicación, sus soportes y usos. También, para acompañar este desafío, el equipo docente ofrece una ficha de lectura con conceptos y herramientas posibles de ser utilizadas, y el acompañamiento cercano de docentes con formación específica en un aspecto central de las OO SS como es la estrategia comunicativa. En esta misma línea, recientemente la UNGS ha desarrollado un sistema de medios (la radio FM La Uni, el canal UNITV) que cuenta con profesionales y equipos que pueden colaborar con el Laboratorio si se programa adecuadamente el trabajo.

Los formatos en los que se deben presentar los resultados se asocian directamente con las motivaciones, expectativas y características de los diversos destinatarios de la información. En función de ello se define y desarrolla el producto comunicacional más adecuado (video, micro radial, folleto, *blog*, cartilla, notas periodísticas, etcétera).

El proceso de obtención y comunicación de los resultados del trabajo colectivo llegan a su punto culminante en la jornada de cierre del Laboratorio Redes. Allí las tres subcomisiones realizan una presentación pública de sus estudios y sus productos comunicacionales frente a los integrantes de las OO SS y el resto de sus docentes y compañeros. En este evento público, los estudiantes realizan una exposición

oral (con apoyo de presentaciones de *power point*, *prezi*, etc.) sobre el proceso de trabajo y los resultados de lo producido a lo largo del cuatrimestre. Luego se produce un intercambio con los referentes de las OO SS, que suele ser muy emotivo y gratificante para todos los actores participantes del Laboratorio. Antes de cerrar la jornada en el aula, se abre un espacio de debate y reflexión sobre la experiencia compartida invitando a docentes, a los estudiantes y a los miembros de las OO SS presentes a que vuelquen sus apreciaciones y sugerencias para el trabajo futuro. Si bien no llega a ser una evaluación, resulta un espacio interesante en función del tipo de valoraciones que suelen hacerse de la experiencia y de aprendizajes para seguir mejorando la materia.

## **5. ¿Cómo evaluamos los aprendizajes de los estudiantes?**

En esta materia, el aprendizaje se liga a la acción y la reflexión sobre la acción en el marco de procesos grupales; por lo tanto, la evaluación es una cuestión compleja. Las normas y procedimientos evaluativos buscan dar cuenta del carácter procesual del aprendizaje.

Teniendo estos elementos en consideración, se desarrolló una modalidad de evaluación continua, procesual y de resultados que contempla las diversas capacidades desarrolladas en el proceso de aprendizaje, así como las producciones realizadas por los grupos. Se implementa, entonces, un dispositivo de evaluación continua y sistemática durante el proceso de trabajo, en el que se combinan instancias de evaluación individual con otras de carácter grupal.

Para la calificación grupal, el equipo docente toma como referencia los productos elaborados (informe final; productos comunicacionales) y la presentación pública del último día de clase. Para la nota individual, se califica una guía de lectura del primer momento y una evaluación de seguimiento personal (vinculado a la capacidad para trabajar en equipo, para el trabajo de investigación, diálogo y comunicación, autonomía personal y grupal). Finalmente, para

la aprobación de la asignatura, los estudiantes deben asistir a una instancia individual que consiste en un coloquio final integrador de carácter obligatorio. Esta instancia tiene por objetivo realizar una revisión integradora del desempeño de cada estudiante en el proceso de trabajo grupal en articulación con las organizaciones sociales.

Más allá de la intención de contar con una calificación individual adicional, la grilla de seguimiento está planteada con el objetivo de realizar acompañamientos particulares a los estudiantes en aquellos aspectos que los docentes evalúan que deben reforzar, tratando de trabajar sobre ellos para que puedan lograr mejoras durante el cuatrimestre de cursada.

Otro espacio evaluativo que persigue este fin es el que realiza en conjunto el grupo de estudiantes de cada comisión al finalizar una etapa de trabajo y antes de comenzar la siguiente. Los docentes proponen un espacio de reflexión sobre lo realizado, la forma en que se organizó el grupo y se dividieron tareas y responsabilidades, el funcionamiento de los mecanismos de coordinación y la comunicación en general, las dificultades que aparecieron en el proceso. Esta evaluación es de los estudiantes para sí mismos, para tenerla en consideración para la organización de las siguientes etapas, y puede ser realizada con presencia de los docentes, o no.

Por último, dentro de los espacios de evaluación se suman — aunque tampoco con carácter de nota— las evaluaciones y devoluciones que hacen las organizaciones sociales el día del cierre de cursada. Esta evaluación no es solo sobre el trabajo de los estudiantes, sino que incluye también a los docentes y a la participación en el proceso de los miembros de las organizaciones.

## **6. El perfil docente. Algunas competencias necesarias para acompañar procesos de aprendizaje grupal**

¿Qué perfil docente puede orientar experiencias de enseñanza-aprendizaje de este tipo? ¿Qué vinculación con los estudiantes favorece ese proceso vinculación social?

El Laboratorio Redes ha construido una *propuesta institucional de trabajo interdisciplinar* con actores provenientes de diferentes campos, lógicas y capitales. Se trata de un dispositivo que requiere cierto perfil docente para su desarrollo. Pero el rol docente, sus alcances, el tipo de acompañamiento generado, los matices en las decisiones frente a las tareas, el modo de “leer” las características del grupo, han ido delineándose a medida que el Laboratorio avanzó como experiencia. Se configuró inicialmente en forma de aproximación intuitiva, en oposición a un modo tradicional del quehacer docente en el ámbito universitario.

Por eso, nos atrevemos a sugerir cuáles son algunas de las competencias requeridas por el equipo docente ante este tipo de desafíos. Pero no está de más aclarar dos cosas: por un lado, que este punteo es solo una síntesis que no agota todas las competencias posibles, por lo que es un listado abierto, sujeto a transformaciones propias de cada contexto socioeducativo, institucional, de las trayectorias estudiantiles, de las tecnologías disponibles, de los actores con los que trabajamos, entre otros aspectos. Por el otro, que estas capacidades docentes no son un requisito a priori, sino que son producto del propio proceso de enseñanza aprendizaje que nos proponemos. El del Laboratorio ha sido siempre un equipo docente multidisciplinario con experiencia de trabajo con estudiantes del primer tramo universitario, así como con organizaciones sociales e intervención territorial, aunque sin formación didáctica específica para este tipo de materias; dicha formación se fue construyendo con el tiempo. Este proceso supuso la puesta a prueba y elección de distintas modalidades de trabajo con los estudiantes y las organizaciones sociales, lo que estimuló la introducción de mejoras, ajustes y traducciones de la propuesta, en función de los desafíos y la dinámica que se generan en los diferentes momentos o estímulos de la cursada.

Entendemos que lo que sigue, entonces, no es una lista de requerimientos docentes para acompañar procesos de formación en formato “Laboratorio” sino que son condiciones de posibilidad (en ese sentido, “necesarias”) para este tipo de materias, que desafía el

proceso de aprendizaje docente y su capacidad de apertura a desplegar algunas competencias más que otras. Algunas de esas competencias docentes son las siguientes:

Que los docentes sean:

- ▶ **Facilitadores de procesos de aprendizaje, no expositores:** estimula e induce reflexiones, tomas de decisiones, síntesis conceptuales, conclusiones, aprendizajes, pero en forma constructiva, de forma tal de no obturar las elaboraciones propias de lxs estudiantes.

En efecto, un esfuerzo importante de los docentes se orienta a ponerse en un lugar de acompañamiento de la tarea de los estudiantes con las organizaciones, sin dirigir o imponerse unívocamente, ni sumarse al grupo de estudiantes como uno más. Se generan condiciones para que el grupo tome decisiones tanto en términos de la planificación de las tareas como en el contenido y el formato de los productos acordados con la organización social.

- ▶ **Planificadores de secuencias didácticas semi-estructuradas:** desestructurar las intervenciones en aula y campo, apuntando menos a pautas guía y más a la apertura, la incertidumbre de cada proceso, que es original e irrepetible. La experiencia del Laboratorio se desarrolla en un escenario de turbulencias e incertidumbres propio del trabajo de las organizaciones sociales. Los cambios de rumbo, una crisis institucional, modificaciones particulares del entorno pueden tener implicancias directas en el desarrollo de la cursada y en el cronograma de trabajo. Es necesario dejar lugar a la sorpresa y a la creatividad, aunque el resultado no sea el esperado por los docentes.

Otro aspecto destacado es el aprendizaje de alternativas para el manejo de la incertidumbre y la imprevisión como situaciones en las que los docentes se respaldan y fortalecen. Al desarrollar una tarea que supone una negociación permanente entre varios actores, donde el desenlace positivo no



está garantizado, se consolidó desde el inicio una actitud de apertura para los cambios y para la búsqueda creativa de alternativas que ha estimulado el deseo de ampliar la formación como docentes, así como el de dialogar con otros acerca de los desafíos del Laboratorio.

En este sentido, si bien la comunicación a los estudiantes de las intenciones expresadas en esa programación curricular constituye una instancia importante al iniciar el dictado de la materia, ese programa y planificación secuencial de clases mantiene su carácter “abierto”, ya que opera como un marco sustantivo de referencia que permite ganar flexibilidad en el proceso. Es así que la dinámica del Laboratorio exige a los docentes la revisión y actualización de los contenidos y la articulación de recursos y actores en escenarios cambiantes, tanto en función de la planificación curricular como de la naturaleza del objeto de estudio e intervención. A esto se suma la realización de acuerdos de trabajos claros y consistentes con cada una de las organizaciones con las que se va a trabajar cada semestre.

Por eso, el programa de Laboratorio opera siempre como una hipótesis de trabajo que expresa las condiciones en las que se desarrollará la tarea, ofreciendo una especie de cartografía a la que es posible recurrir para buscar información o para reorientar el proceso. Se trata de un recurso utilizado cotidianamente por el equipo docente para organizar la tarea cuya flexibilidad se complementa con los tránsitos alternativos por la materia, que habilita incorporar la incertidumbre como parte del proceso.

- ▶ **Respetuosos de procesos grupales únicos de cada grupo:** identificando las necesidades y potencialidades de cada miembro, sin pedirles a todos la misma forma de volcar sus aportes al proceso grupal. Los estudiantes, al protagonizar la toma de decisiones sobre qué y cómo hacer, les permite tener una noción diferente, más completa, de la relación producto-proceso, ya que es una experiencia que muestra

complejidades, tensiones, conflictos, potencialidades y una planificación que se concreta en la práctica.

- ▶ **Inclusivo y promotor de la participación grupal:** estimulación permanente de la escucha activa (respetar e incorporar la palabra del otro, y no teñirla con la propia) entre lxs estudiantes y la participación situada y concreta, es decir, aquella que se traduce automáticamente en resultado, reconocimiento, valoración del aporte que motivó la participación, evitar el “participar porque sí” o la participación en el grupo como un requisito o como una tarea tediosa que “hay que hacer”. Esto se agrava en general con la resistencia hacia las prácticas individuales, por haberse instalado en el sentido común como “cómodas”, “ágiles” y “rápidas”.

En las reflexiones colectivas del equipo docente sobre los avances de cada grupo y en el análisis de situaciones conflictivas específicas ha mantenido la preocupación por instalar la necesidad del trabajo en grupo, ha explorado distintas estrategias para conseguirlo, ha comparado situaciones diferentes hasta distinguir condiciones contextuales que favorecieran esta dinámica.

Entre las condiciones que contribuyen a dinamizar la construcción del grupo, se destaca la generación de espacios de autoevaluación, así como los distintos momentos de reflexión colectiva con acompañamiento del docente al cierre de cada una de las etapas en que está organizado el trabajo, tendientes a reorientar el curso del proceso y a reasignar tareas y roles entre los estudiantes. El mayor desafío docente en este sentido es el de acompañar el proceso de pasar del “pensar individual” al “pensar grupal”, “el proceso de construcción de este pensamiento grupal/colectivo.

- ▶ **Estimulador de la corresponsabilidad de tareas,** que suelen funcionar mejor con las tareas propuestas por el propio grupo, y no por las guías o tareas prediseñadas de lxs do-

centes. Para eso solemos priorizar el proceso por sobre el resultado, sin descuidar este último. Si bien el desafío práctico a resolver en una estrategia pedagógica de Laboratorio requiere un resultado medianamente acorde a la demanda y objetivos planteados en conjunto con la organización, no hay que olvidar que el producto a lograr es la “excusa” metodológica para estimular el proceso grupal, y no al revés.

- ▶ **Evaluador permanente:** monitoreo de cercanía y autoevaluación entre pares. Para ello se ensayan distintas técnicas (ejercicios metodológicos) en aula que favorecen la alter y auto-evaluación de los grupos (escucha activa, mesas rotativas, etc.) y se realiza un seguimiento personalizado de cada integrante. Esto conlleva un rol activo de monitoreo de la producción del trabajo de los estudiantes en el desarrollo del proyecto en el que se interviene cuando lxs docentes consideran necesario fortalecer la lógica grupal.

La cercanía del equipo docente para ese seguimiento personalizado (llamar a lxs estudiantes por su nombre, registrar sus ausencias, silencios o excesos) permite a lxs estudiantes incorporar la mirada del “otro” evaluador no solo en la instancia de la calificación numérica final, sino durante todo el proceso, lo que es un estímulo más para modificar las conductas, aceptar sugerencias, incluso discutir los criterios de evaluación durante el proceso de trabajo.

- ▶ **Abierto a aprender e incorporar tecnologías colaborativas,** de los soportes informáticos y toda tecnología que potencie el trabajo grupal, que active las redes socioculturales existentes entre lxs estudiantes, que acelere y socialice la comunicación para la toma de decisiones, etc. Este punto es central en el contexto actual de nuestras universidades y por la generación que accede a la universidad, al menos en forma mayoritaria. Las nuevas tecnologías ofrecen plataformas

y dispositivos de producción colaborativa (al momento de escribir este artículo, las más usadas son desde las plataformas de Moodle hasta Drive, Dropbox, programas y herramientas de Google, entre otras, pero su actualización e innovación son constantes) que deben incluirse dentro de las herramientas pedagógicas del equipo docente, advirtiendo las facilidades y accesibilidad de lxs estudiantes respecto de su uso y apropiación. Esto no implica que esos dispositivos reemplacen el trabajo grupal ni el trabajo presencial en aula, pero deben incorporarse como potenciadores de las capacidades colectivas para superar los desafíos de la materia.

- ▶ **Predispuesto al trabajo desde un enfoque dinámico multidisciplinario:** no es posible distinguir una disciplina que haya estado mejor preparada que otras para este rol docente. El equipo ha estado integrado por docentes formados en las disciplinas de la economía, sociología, política social, ciencia política, comunicación, trabajo social, entre otras. El abordaje de un espacio de formación “intermenciones”, que incluye a estudiantes de todas las carreras (licenciaturas, ingenierías, profesorados, tecnicaturas) requiere un enfoque amplio que ninguna especialidad puede abordar por sí sola. Por su parte, la incorporación de nuevos docentes y de becarios de docencia (estudiantes avanzados de distintas carreras) al equipo motorizador de la materia Laboratorio Redes supuso una explicitación colectiva de las características que configuran el rol. No obstante, el modo privilegiado de transmitir estas particularidades fue vivencial, es decir, a partir de la implementación rotativa de parejas pedagógicas compuestas por un docente “histórico” y un docente “nuevo” o un becario.

## 7. A modo de cierre: ¿Qué aprendizajes rescatan los protagonistas de esta experiencia?

Recuperando las expresiones volcadas en las clases de cierre (presentaciones finales de cada comisión), las instancias de coloquio integrador final y las reuniones de equipo docente, sintetizamos algunas de las valoraciones tanto de estudiantes, referentes de organizaciones y docentes:

Por una parte, lxs estudiantes en general destacan:

- ▶ La experiencia de trabajar en grupo, que suele ser inédita en la mayoría (no tenían experiencia o había sido insuficiente).
- ▶ El acercamiento al mundo complejo y heterogéneo de las organizaciones sociales, al que mayormente no conocían y sobre el que tenían prejuicios moldeados por los medios de comunicación y el sentido común hegemónico.
- ▶ El advertir capacidades propias en una estrategia de trabajo grupal que no habían identificado previamente.
- ▶ El conocimiento de otros aspectos del territorio que habitan y que no habían tenido oportunidad de descubrir.
- ▶ La satisfacción de poder lograr un objetivo que al inicio (cuando se presenta la consigna estímulo) parecía difícilmente alcanzable.
- ▶ La valoración positiva de la potencialidad del trabajo colaborativo.
- ▶ Las herramientas metodológicas propuestas en la materia (elementos básicos de proyectos y el trabajo de campo, formulación de instrumentos de relevamiento como entrevistas y encuestas).
- ▶ El compromiso social y la movilización política que genera esta propuesta innovadora de trabajo fuera del aula y, para otros, el cambio en su actitud en otras materias, frente a otros contenidos y otros docentes.
- ▶ Una valoración del compromiso que asume la universidad al trabajar con otros actores del territorio y el hecho de que esa

experiencia los involucre a ellos mismos en representación de la institución.

Por el otro, las organizaciones que reciben a nuestros estudiantes suelen destacar:

- ▶ El interés de la universidad en acercarse a conocer sus problemas y proponer aportes concretos.
- ▶ La valoración positiva de ser parte del proceso de disputa del sentido común sobre cómo se definen los problemas socioeconómicos de nuestra sociedad en general y de nuestro territorio del conurbano en particular.
- ▶ La mirada “desde afuera” de su trabajo cotidiano del que les es difícil abstraerse y detenerse a evaluar.
- ▶ Los aportes concretos de conocimiento propuestos por los estudiantes provenientes de diversas carreras.

Las organizaciones también nos han dejado interesantes críticas constructivas que el equipo docente toma como sugerencias sustantivas, aunque algunas exceden las capacidades de nuestra materia, son una clara demanda construida hacia la propia universidad pública. Las principales que destacamos son las de poder darle continuidad a la articulación surgida, pudiendo acompañarlos en el cómo convertir los resultados del Estudio Específico en intervenciones puntuales, poder profundizar los contenidos del trabajo o bien poder realizar otro tipo de actividades de mayor presencia de lxs estudiantes y docentes en la organización.

Por último, el equipo docente destaca:

- ▶ La reflexión permanente sobre las estrategias seleccionadas y las reorientaciones de los cursos de acción se resuelven en un espacio común de consulta y discusión.
- ▶ De la misma forma, el margen de libertad de acción de cada pareja pedagógica para definir el rumbo de su trabajo grupal.
- ▶ La problematización, integración y contrastación de los saberes construidos en los distintos campos de formación.

Entre ellos se destaca el apoyo del Área de PRODEAC para el seguimiento y corrección de modos de escritura, uso del lenguaje, redacción de informes, estructuración de la información, etc. Esto ha enriquecido mucho la tarea interdisciplinaria del equipo docente.

- ▶ La interacción con otros (compañeros, docentes, miembros de las organizaciones, vecinos de los barrios) dentro y fuera de la universidad, lo que supone generación de acuerdos, situaciones de negociación, manejo de situaciones conflictivas y desarrollo de liderazgos.
- ▶ La posibilidad de uso de distintos espacios que ofrece la universidad (biblioteca, laboratorios de Sistemas de Información Geográfica y de Comunicación, salas de informática, áreas de investigación de los institutos), en torno de la evaluación de proceso y autoevaluación.

Finalmente, la presentación de distintos aspectos de la propuesta del Laboratorio y del modo en que son ponderados por los docentes evidencian la construcción colectiva y el compromiso con esta práctica. Se trata de un equipo que concibe su práctica docente como abierta al aprendizaje con otros, marcada por la incorporación de valores y de reflexión crítica, resuelta a incorporar la incertidumbre y a explorar en conjunto preguntas y respuestas alternativas. En otras palabras, se trata de un equipo que ha elaborado una concepción de cómo se enseña y cómo se aprende en una práctica universitaria situada, una práctica que reconoce e incorpora la impronta territorial y la inscripción histórica de los procesos que genera y acompaña.

El Laboratorio expresa, entonces, una forma más de desafío de enseñanza aprendizaje activo, en la que tanto estudiantes como docentes pueden experimentar una de las formas posibles del desempeño profesional: aquel que puede hacer aportes específicos en escenarios amplios, conflictivos y complejos; abriendo la posibilidad de aliarse con actores sociales, políticos y económicos que protagonizan y dinamizan los procesos de transformación social y de ampliación democrática.

## Bibliografía

Abramovich, Da Representação y Fournier (coords.) (2012): *Aprender haciendo con otros. Una experiencia de formación universitaria en articulación con organizaciones sociales*, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines. Disponible en: [https://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded\\_files/publicaciones/467\\_EDU07%20-%20Aprender%20haciendo%20con%20otros.pdf](https://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/467_EDU07%20-%20Aprender%20haciendo%20con%20otros.pdf)





## **CAPÍTULO V**

### **Extensionando el curriculum en Filo: UBA. Del Programa de prácticas socioeducativas territorializadas**

Ivanna Petz  
Florencia Faierman

La Comisión de Extensión Universitaria del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), tanto en los diferentes Congresos Nacionales de Extensión Universitaria como en el Plan Estratégico REXUNI 2012/2015 (Acuerdo Plenario CIN 811/12), ha promovido que las universidades nacionales (UU NN) inserten curricularmente las prácticas de extensión. Son muchas las que han tomado dicha definición institucional, ya sea como cursada de modo obligatorio o como cursada optativa y con formatos ciertamente diversos. Entre ellas podemos mencionar a las Universidades Nacionales de Mar del Plata, General Sarmiento, Avellaneda, La Plata, Litoral, Cuyo, Villa María, y la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Nacional de Rosario.

Específicamente, la Universidad de Buenos Aires, ya en 2010, creó el Programa de Prácticas Sociales Educativas, el que se reglamenta por Resolución del CS 3653/2011. Allí, se estableció que dichas prácticas “son espacios curriculares obligatorios de enseñanza y aprendizaje cuyo desarrollo permite la articulación de contenidos curriculares con necesidades y demandas de la comunidad” (Artículo 1, Resolución CS 3653/2011). Además, se encomienda a las respectivas unidades académicas “garantizar una oferta permanente de proyectos de Prácticas Sociales Educativas que incluya a todos los estudiantes de cada ciclo lectivo en condiciones de participar” (Artículo 11, Resolución CS 3653/2011). Una resolución posterior establece la optatividad hasta 2017 y a partir de entonces, para los/as estudiantes que ingresen a la universidad en ese año, serán obligatorias.

La UBA reconoce de esta manera la dimensión formativa de la extensión y, mediante aquellas prácticas, la integra en la formación de grado. En el transcurso de 2018, dos hechos se sucedieron desde rectorado, y ambos suponen claramente que está en marcha dicha política. Por un lado, la creación de la Subsecretaría de Prácticas Sociales dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil y, por el otro, el Curso-Taller sobre Prácticas Sociales Educativas dictado en el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP), para el que cada unidad académica,

incluido el CBC, debió proponer diez candidatas/as para la cursada de dicho taller, y que tuvo como propósito comenzar con la formación de docentes que estarán a cargo de prácticas sociales.<sup>1</sup> Este último fue desarrollado en conjunto entre aquella Subsecretaría y la Secretaría Académica de la UBA. También debemos mencionar la reorientación que comienza a asumir la XI convocatoria UBANEX (2018): “Consolidando las prácticas sociales educativas”, expresada con claridad en sus bases.

En el caso de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), siguiendo lo establecido por la resolución de CS 3653/11, en 2013 comenzamos una serie de reuniones para ajustar la propuesta institucional que continuaron hasta 2016. Luego de importantes debates logramos los consensos necesarios que se expresaron en el Programa de Prácticas Socioeducativas Territorializadas (Resolución CD 3155/16).

El contexto institucional propiciado por las celebraciones de los 120 años de existencia de la Facultad y por la actualización del legado de la Reforma Universitaria, interpeló a los diferentes claustros y ámbitos que la componen. La pregunta sobre el estado actual de las humanidades y ciencias sociales, los legados, debates y principales desafíos alcanzó a los diferentes desarrollos y de modo particular a la extensión universitaria, otorgando el marco necesario para adoptar como política institucional una modalidad de gestión de la extensión que se venía perfilando desde 2014 con el objetivo de jerarquizarla, integrando sus desarrollos a la curricula de las distintas carreras.

En este proceso también se puso sobre el tapete la acumulación de experiencias y prácticas novedosas, aun invisibilizadas dentro de la institución, construidas por las condiciones de posibilidad

---

<sup>1</sup> Es importante destacar que la capacitación en relación con estas prácticas se inicia en formatos que propusieron los sindicatos docentes de la UBA. Ellas fueron la serie de seminarios anuales de prácticas sociales impulsados por ADUBA y el Programa de Actualización Docente: Universidad-Estado-Territorio. Un abordaje integral sobre prácticas socioeducativas territorializadas aprobado por el CD de FFyL y promovido por FEDUBA.

que la política universitaria y científico-tecnológica del periodo 2003-2015 generó en materia de extensión universitaria. Asimismo, se destacaron aquellas que antecedieron dicho periodo siendo pioneras en una modalidad de prácticas territorializadas de extensión discutiendo con la política hegemónica del área en los años noventa. Insistimos, no se trató de un debate en abstracto sino que hubo condiciones de posibilidad para que el mismo esté vinculado a procesos prácticos en marcha.

La opción de jerarquizar la extensión universitaria desde su curricularización responde, además, a la modalidad que asume la formación universitaria al ser predominantemente teórica y situarse muchas veces por fuera de la realidad social, sin reparar que somos parte de ella, que somos sujetos partícipes de su construcción y que una serie de condiciones intervienen en su configuración. La vuelta del sujeto al estudio de los procesos sociales, la recuperación de la idea de totalidad, los estudios interculturales y el abordaje interdisciplinario son ejes centrales de un paradigma aún en construcción (Llomovatte y Hillert, 2014) en las ciencias sociales y las humanidades. La posibilidad que la universidad tenga de vincularse activamente con su entorno y con las problemáticas sociales en el marco de una propuesta pedagógica institucionalizada es parte precisamente del cambio paradigmático: permitirá hacer nuevas interpretaciones y lecturas, generará nuevos conocimientos y aprenderá otros saberes que generalmente no son parte de nuestros bagajes académicos, al tiempo que habilitará una mirada colectiva de las condiciones sociohistóricas. La formación de universitarios/as en prácticas que traspasen los muros que imponen los modos hegemónicos de organización y gestión del conocimiento, será más rica, más atenta, más profunda e implicará praxis, es decir, conjunciones teórico-prácticas. En definitiva, los procesos de curricularización de la extensión se están presentando como configuradores de cambios profundos de la institución universitaria también en sus funciones de docencia e investigación.

## Del recorrido para la institucionalización de las PST

Tal como señalamos, en 2013 se inician una serie de reuniones pero es a partir de 2014 que se adopta como propósito de política académica en el marco de una nueva gestión de la FFyL. La Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE) fue la encargada de desarrollarla. Que la instrumentación esté a cargo de dicha unidad de gestión implica un reconocimiento de la tarea que se desarrolla desde el área.

En efecto, una serie de experiencias merecen mencionarse en tanto fueron antecedentes fundamentales para desplegar la curricularización. Nos referimos concretamente a aquellos diseños producidos desde el Programa Permanente de Extensión en Comunidades Indígenas; el Programa Facultad Abierta con trabajo en el ámbito de empresas y fábricas recuperadas; la Cátedra Libre de Derechos Humanos y los promovidos desde el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC).<sup>2</sup> Con sus diferencias y bemoles, en su conjunto, dichas experiencias nos aportaron modalidades concretas para pensar en los límites y alcances de esos propios formatos pedagógicos, las instancias de evaluación y, centralmente, la diversidad de resultados alcanzados en la medida que los proyectos de articulación estén previamente acordados, o no, al momento de iniciar el dictado del seminario.

La propuesta de Prácticas Socioeducativas Territorializadas (PST) también es tributaria de la experiencia de créditos de campo e investigación de la carrera de Ciencias de la Educación, sobre todo en lo que respecta a la modalidad de cursada —difiere del encor-

---

<sup>2</sup> Seminario *nosotros/otros* dictado para la carrera de Antropología y centrado en las dos primeras experiencias mencionadas (2005). El Seminario Introducción a los Derechos Humanos, dictado para el conjunto de las carreras de la Facultad (se viene dictando en continuidad desde 2002), el Seminario Universidad-Sociedad (dictado en 2008, 2009, 2013) también para el conjunto de las carreras vinculando diferentes equipos del CIDAC y el Seminario sobre estrategias de salud colectiva y APS, para la carrera de Antropología dictado desde uno de los equipos del CIDAC (2011 y 2012).

setamiento académico que norma para el resto de las materias y seminarios— al tiempo que pueden concretarse en instituciones u organizaciones de la sociedad civil, quienes a su vez proponen líneas de continuidad en dicho espacio curricular.

Volviendo a cómo se ha desarrollado la política, en primera instancia, se promovieron reuniones entre los equipos que integra la SEUBE para comenzar a encarar las características que debían asumir las prácticas dentro de los trayectos formativos en las diez carreras de la FFyL. Se acordó que las unidades pedagógicas debían ser teórico-prácticas y con desarrollos situados en territorios específicos, organizaciones o instituciones.

En 2015 se pusieron por escrito los acuerdos alcanzados y, mediante el trabajo de una comisión redactora, se le fue dando forma a un proyecto de resolución. Con este borrador, se amplió la discusión a otros sectores de la vida académica —Secretaría de Asuntos Académicos, Comisiones del Consejo Directivo, Juntas Departamentales, espacios políticos docentes y estudiantiles, entre otros—. Estos intercambios enriquecieron la propuesta y se fue ajustando el formato del nuevo trayecto formativo.

Así se llegó al primer cuatrimestre de 2016, meses en los que se sucedieron reuniones plenarios con integrantes de diferentes claustros y carreras, generando importantes modificaciones. Luego, el proyecto fue tratado por cada una de las juntas departamentales, quienes a su vez, propusieron otras sugerencias que fueron incorporadas.

Otros dos ámbitos acompañaron este proceso de discusión. Por un lado, desde fines de 2015 y hasta 2016, en el ámbito del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria, se llevó adelante un relevamiento que indaga en las experiencias de las prácticas educativas que se implementan allí, obteniendo un importante corpus donde se disponen los diferentes sentidos atribuidos a estas experiencias, así como límites y alcances.

Por otro lado, en agosto de 2016 se realizaron las Jornadas La Extensión como pilar de la Universidad Pública, en las que intervinieron todos los Programas y Equipos de Extensión, además de

reconocidos/as docentes involucrados/as en experiencias de difusión científico-tecnológica y de transferencia social. En las mismas, se debatió sobre la ampliación de las fronteras disciplinares y los procesos de evaluación de la extensión.

En síntesis, durante todo el 2016 el documento base de la Resolución circuló por diferentes canales de participación y cogobierno de la Facultad, a través de los cuales se propusieron modificaciones y sugerencias que dieron forma definitiva al documento. Este material consensuado fue puesto a consideración de los Directores de Departamentos y Secretarios Académicos, luego de la Comisión de Extensión y finalmente del Consejo Directivo. En su sesión del 7 de noviembre de 2016 fue aprobado por unanimidad el reglamento del Programa de Seminarios Prácticas Socioeducativas Territorializadas y se implementó en la programación académica del segundo cuatrimestre de 2017.

## **Del Programa de Seminarios de Prácticas Socioeducativas Territorializadas**

Los Seminarios de Prácticas Socioeducativas Territorializadas (PST) son unidades pedagógicas que integran procesos de formación y producción de conocimiento generado desde la “demanda social”. Se trata de espacios en los que se interseccionan las funciones universitarias y en los que la universidad juega un papel activo en relación a las problemáticas sociales y en relación con el territorio en el que está inserta. En contrapartida, la institución ve interpelada su forma por ese “afuera”, democratizándose.

Respecto de la formación de los/as estudiantes, las PST se constituyen en un dispositivo pedagógico a través del cual se habilita la posibilidad de atravesar un espacio real, un aprender ligado al trabajo y a la transformación social.

Los aprendizajes y enseñanzas que se generan en dicho marco implican la interrelación de los/as estudiantes con una situación que plantea problemas a ser resueltos. Siendo así, es fundamental

dar centralidad a la relación que se establece entre acción/reflexión incorporando el carácter conflictivo de lo social, recuperando los procesos sociales e históricos y otorgando central importancia no solo a los sujetos sino también al carácter contextual de sus prácticas (Sinisi, 2012: 5). Se trata de ámbitos de aprendizaje situado (Díaz Barriga Arceo, 2003), pero donde la especificidad de las prácticas que ello supone tiene que ver con interpelar no solo a los sujetos sino también a las teorías, en un proceso de construcción de conocimiento sobre un problema en acción. En este sentido, las PST configuran una herramienta que discute y tensiona con las clásicas jerarquías que la universidad tradicional cristaliza: docente-estudiante, universidad-territorio y teoría-práctica (Faierman y otras, 2019). Es que, además de generar interrupciones sobre lo instituido, producen procesos intersubjetivos e intrasubjetivos que ameritan ser reflexionados de forma multidisciplinar y multidimensional, incluyéndolos como contenidos pedagógicos, éticos y políticos.

Metodológicamente, estas prácticas se relacionan con la posibilidad de trabajo por proyectos conformando un quehacer colectivo sobre el cual los/as estudiantes asumen un rol activo en la propuesta. Esta participación en el proyecto que configura en gran medida la instancia pedagógica, favorece la construcción de conocimientos que trascienden lo disciplinar, y permiten intercambios interdisciplinarios y multiactorales, fomentan la indagación, la elaboración de propuestas, la reflexión y la acción.

Desde la perspectiva de quienes cursaron y finalizaron las PST, se han valorizado —de las propuestas y del programa en general— la experiencia de los vínculos establecidos en la trama territorial, ya sea con organizaciones sociopolíticas o instituciones, para su propia formación universitaria. Algunos de los seminarios dictados solicitaron a los/as estudiantes una evaluación personal de la cursada, sin pautas preestablecidas y sin obligatoriedad de realizarla, de la que vale la pena destacar las dimensiones que de ellas se desprenden para dejar registro de la experiencia transitada desde el lugar de los/as estudiantes. Las hemos enunciado de la siguiente manera:



- ▶ La dificultad para poner en sintonía el tiempo de trabajo en el territorio, los tiempos académicos formales de un seminario y el tiempo psíquico que requiere el atravesamiento subjetivo por la experiencia.
- ▶ La potencialidad del aprendizaje situado.
- ▶ La transformación de la mirada ocurrida en la experiencia de relación con el territorio y sus actores, principalmente respecto a prejuicios y preconceptos personales.
- ▶ El valor del ejercicio del registro escrito de la experiencia, especialmente el realizado en modalidades colectivas, que objetiva al sujeto cognoscente y permite transitar y otorgarle sentidos a aquella transformación de la mirada. Se valoró especialmente la lectura colectiva de esos registros.
- ▶ La posibilidad de poner a prueba lo aprendido en la carrera, enfrentándolo con los problemas y demandas de la realidad del territorio.
- ▶ El acompañamiento con modalidad tutorial a lo largo de la experiencia, por parte de los/as docentes y del grupo.

Puede analizarse, teniendo en cuenta las devoluciones de los/as estudiantes, que la integración entre teoría y práctica es significada en el transitar la propuesta. Que ocurran transformaciones de la mirada a partir de poner en juego las tradiciones teóricas recorridas en la vida académica en función de problemas sociales reales, presenta la posibilidad de imaginar alternativas de universidad que abonen a la realización de proyectos transformadores de la sociedad y la propia institución. Se trata de la posibilidad de formar profesionales críticos capaces de poner en discusión lo dado. En definitiva, los movimientos del proceso de construcción de conocimiento implicados en las PST, no son sólo un proceso técnico-metodológico de construcción y puesta en circulación de conocimientos (entendido como socio-histórico y provisorio y no necesariamente acumulativo al estilo positivista), sino también y fundamentalmente, un proceso de construcción de sujetos sociales.

## De la diversidad de territorios y las modalidades de construcción de vínculos

Los abordajes de las problemáticas y de los territorios difieren y generan modalidades específicas de vinculación. La reflexión en torno a las diversas maneras de construcción de vínculos, el compromiso y distanciamiento, y la construcción de marcos de trabajo común, son ejes insoslayables en la construcción de las PST.

Una de las cuestiones que observamos, y que dan cuerpo a esa diversidad, es la propia trayectoria de los equipos docentes de los seminarios. Por los antecedentes que abonaron a los lineamientos del Programa, han tenido un lugar destacado aquellos con experiencia en actividades y proyectos de extensión universitaria. Estas propuestas tienen a favor en casi todos los casos un vínculo afianzado con las organizaciones/instituciones convenientes, lo que facilita el acceso a las mismas y el trabajo intersectorial. Así, el desafío para los equipos reside en hacer lugar, en el marco de los planes anuales de trabajo, a los aspectos pedagógicos, ya no solamente concernientes a lo vivencial sino también a aquellos contenidos académicos disciplinares que deberían ponerse en juego durante la experiencia.

Por otro lado, la implementación del Programa ha convocado el interés en las relaciones entre la Facultad y su entorno, por parte de docentes y equipos de cátedra que no habían tenido hasta ahora experiencias potentes en el ámbito de la extensión. En estos casos, a diferencia de los anteriores, el desafío es romper con la lógica de la planificación tradicional que inicia por los objetivos de aprendizaje y los contenidos, para partir de la definición del problema a abordar y los objetivos pautados con la organización/institución, para luego seleccionar contenidos y bibliografía pertinentes. En palabras de Quintar (2006), hablamos de una planificación des-parametral, que recupere a los sujetos —estudiantes, docentes, actores sociales— y a la transformación social como centro de la propuesta pedagógico-didáctica. Den-

tro de este segundo grupo, identificamos una posición particular de algunos equipos docentes: una total implicancia con la institución a articular por ser parte de ella, en los casos de las PST que se realizaron con Museos o las dictadas por los equipos de programas de extensión, en los que los/as docentes deben realizar recortes didácticos de su experiencia profunda dentro de la institución.

Por otro lado, el tipo de organización/institución con la que se articula también define aspectos importantes de las modalidades pedagógicas y de vinculación. Solo a modo de presentar la diversidad, ofrecen posibilidades distintas de desarrollo de un seminario en cuanto a tiempo y espacio, una escuela, una cárcel, un comedor comunitario, un ex Centro Clandestino de Detención, un museo o las sedes de la Facultad, entre otros. Esta heterogeneidad conlleva que las definiciones sobre los lugares, los ritmos y los cronogramas de cursada y de encuentros deban ajustarse a las condiciones impuestas por las características estructurales y coyunturales de cada organización/institución, quedando de manifiesto una vez más lo desafiante y alternativo en términos político-pedagógicos de la curricularización.

Por último, cabe destacar que, en forma dialéctica, el Programa de PST ha acogido y curricularizado iniciativas vinculadas a convenios que la Facultad ya tenía —como con CTEP y Tiflonexos—, así como se han celebrado nuevos convenios con instituciones a partir del armado de un Seminario PST —como con Abuelas de Plaza de Mayo, el Museo Roca y Museo del Cabildo—. Ambos procesos han implicado en particular el armado de equipos docentes intercátedras o interdisciplinarios para dar respuestas significativas a los propósitos de los convenios marco. Esto ha impactado directamente tanto en la puesta en cuestión de las lógicas disciplinares como en la potenciación de la asunción de un rol institucional activo de la Facultad frente a las necesidades de su entorno.

## Sobre la marcha de la propuesta

En un documento de circulación reciente generado por el Equipo de Coordinación de las PST de la Facultad,<sup>3</sup> a modo de evaluación de la primera etapa de implementación reponíamos que, en el segundo cuatrimestre de 2017, se dictaron trece seminarios de Prácticas Socioeducativas Territorializadas, vinculadas a las carreras de Antropología, Educación, Historia, Letras y Letras clásicas. Analizamos que los territorios en los que trabajaron estos seminarios muestran el amplio potencial de su alcance de implicación: organizaciones sociales, organizaciones de la economía popular y fábricas recuperadas, centros educativos, contextos de encierro, museos, ex-centros clandestinos de detención (ver Anexo). Las propuestas se centraron en ofrecer una educación teórico-práctica integrada a los estudiantes, así como a territorializar las prácticas universitarias. En ese sentido, los seminarios contaron con encuentros en la Facultad y en los territorios elegidos para trabajar, en diferente proporción según las condiciones y requerimientos de cada propuesta pedagógica.

Como principales logros identificamos:

a) La generación de espacios de encuentro entre estudiantes de grado y estudiantes de extensión (algunos de ellos fueron parte de organizaciones sociales o instituciones con las cuales se trabajaba, como maestros/as, directivos/as y trabajadores/as de la institución), generando en algunos casos ámbitos intersectoriales de trabajo.

b) El potencial de continuidad del trabajo en el territorio, tanto desde espacios curriculares como por parte de estudiantes interesados/as.

c) La generación de nuevos insumos —información empírica, preguntas de investigación, alternativas de enseñanza— incorporables al dictado de materias y a proyectos de investigación y extensión en curso.

d) El abordaje interdisciplinario del tema/problema a trabajar en el territorio, favorecido porque la mayoría de las PST se ofertaban para varias carreras y como seminarios de extensión.

<sup>3</sup> Elaborado por Mirtha Lischetti *et al.*, 2017.

e) La exigencia surgida en la práctica concreta, de revisar la bibliografía, la organización del trabajo, las herramientas metodológicas de enseñanza e investigación y los dispositivos de evaluación de los contenidos, en función de las expectativas de estudiantes y organizaciones surgidas durante el desarrollo de las PST. Todo esto favorece la reflexión sobre los modos de producir conocimiento y enseñar en la universidad a partir del vínculo con la sociedad.

f) La incorporación de la herramienta metodológica de registro escrito tanto de las experiencias de campo como de la propia trayectoria del/la estudiante, que a la vez que funcionó como instrumento de trabajo y evaluación, resultó un insumo fundamental para la autoevaluación del Programa.

g) El uso masivo de herramientas tecnológicas de la información y la comunicación en el marco del proceso de aprendizaje para superar el obstáculo de las disimetrías espaciales y temporales que produce necesariamente el intercambio entre diferentes instituciones y sujetos.

h) La permanencia en alto grado en la cursada y su finalización, de la mayoría de los/as inscriptos/as.

i) La concreción de productos finales pertinentes a la demanda de las organizaciones.

En aquel informe visualizamos también ciertas cuestiones a fortalecer:

- ▶ Seguir integrando teoría y práctica tanto en términos de los espacios de cursada como en términos de la propuesta de trabajo y la evaluación de contenidos.
- ▶ Lograr mayores niveles de integralidad de procesos de aprendizaje y procesos de construcción de conocimiento situado que suponen las PST.
- ▶ Analizar y volver cada vez más pertinente la organización de la cursada y del vínculo con el territorio: tiempos del aula y fuera de ella, cantidad de estudiantes y la posibilidad de trabajar en subgrupos, plasticidad para el rediseño del

programa a partir de la redefinición de la problemática a abordar en el mientras tanto sucede el vínculo territorial, organización y reorganización de las tareas de los equipos docentes, pertinencia de los productos finales en función de la demanda del territorio, entre otros.

- ▶ Identificar y/o crear estrategias y dispositivos de evaluación de la cursada que permitan capturar prácticas de escritura, el trabajo en el territorio y las producciones finales, entre otros.
- ▶ Sistematizar y ampliar las opciones institucionales para continuar la intervención una vez finalizado el seminario. Dos posibilidades —no excluyentes—, surgidas del encuentro de evaluación con los equipos docentes de PST en 2017, son:
  - a) Que la intervención continúe en el marco de proyectos y programas de investigación y extensión ya existentes.
  - b) Que el seminario se dicte en continuidad y funcione como unidad de intervención en el tiempo.
- ▶ Fortalecer el involucramiento de los/as integrantes de las organizaciones e instituciones participantes en el desarrollo del seminario.
- ▶ Integrar más sistemáticamente las evaluaciones de los/as estudiantes acerca de la PST, de manera de contar con más elementos y perspectivas para la autoevaluación del Programa y las propuestas de seminarios.
- ▶ Elaborar estrategias de difusión de los productos finales.
- ▶ Aportar a la construcción conceptual y práctica de la especificidad de las PST, su distinción de otras propuestas académicas de trabajo en/con el territorio (metodologías de investigación, espacios extracurriculares de campo y extensión, etc.) y potencial integrador de las prácticas universitarias de docencia, investigación y extensión.
- ▶ Aportar a la reflexión institucional crítica acerca de los diseños de todos los espacios curriculares, especialmente los seminarios, favoreciendo la actualización, innovación y al-

ternatividad pedagógica de la facultad como institución de educación superior.

- ▶ Planificar la oferta cuatrimestral de seminarios de PST.

Retomando algunos de estos desafíos, a continuación mencionamos algunos avances ocurridos en 2018, cuando se dictaron diez Seminarios más (ver Anexo).

Respecto de la integralidad de los aprendizajes y la construcción de conocimiento situado, destacamos especialmente la publicación del libro *Vigencia de la educación popular. Encuentros de educación con trabajadoras de la economía popular de Ituzaingó*, realizado y publicado como resultado del trabajo intersectorial que se gestó a partir del Seminario PST Educación popular e intervención territorial. También en este aspecto, el Seminario La pregunta como origen: el Archivo Biográfico Familiar de Abuelas de Plaza de Mayo como herramienta para la construcción de identidad, ha propuesto como producto a realizar por los/as estudiantes, entrevistas para la construcción de biogramas que ya fueron entregados a Abuelas de Plaza de Mayo para formar parte del acervo de memoria que viene construyendo la organización. En ambos casos, además, se abonó al desafío de difundir los productos finales del trabajo en las PST.

En otro orden, hemos podido, con en el presente artículo y otros ya publicados,<sup>4</sup> avanzar en la sistematización de la experiencia del Programa y aportar reflexiones conceptuales que dialoguen con otras propuestas de curricularización. En el caso del Programa PST, su concepción como alternativa pedagógica (Rodríguez, 2013) en clave prospectiva (Llomovatte y otras, 2014) nos permite incorporar a la idea de “innovación” una dimensión política y ética que reposiciona a los actores sociales en los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de construcción de conocimiento.

Por último, resulta fundamental destacar que los procesos de reforma de los planes de estudio que se están dando en la Facultad

---

<sup>4</sup> Petz, Faierman y Casareto, 2019.

están incluyendo en todos los casos la incorporación de las Prácticas Socioeducativas Territorializadas a sus diseños, presentando un paso más en la curricularización de la extensión.

## **A modo de cierre, abrimos desafíos**

Institucionalizar una propuesta de prácticas formativas que implique articulación social y, en dicha articulación, construcción colectiva de conocimiento, presenta una serie de cuestiones novedosas a atender. Cuidar la rigurosidad de todo el proceso de enseñanza y de construcción de conocimiento implicado —y por lo tanto crítico— exige configurar una variedad de mediaciones y de acciones. A saber:

- a. La generación de procedimientos administrativos que canalicen institucionalmente la propuesta pedagógica.
- b. La promoción y la organización de encuentros entre pares para mantener una importante “vigilancia epistemológica” y reflexionar sobre la práctica docente en las mediaciones que generamos entre nuestras aulas y los territorios; los procesos de evaluación y autoevaluación; el manejo de los tiempos implicados en las lógicas prácticas involucradas; la ineludible reflexión en torno a los territorios (cómo se lo aborda; cómo se lo integra en el proceso de construcción del conocimiento, es decir pensado en el marco de una propuesta pedagógica; cuál es el peso específico del territorio en la propuesta, cuáles son las modalidades de habilitar la construcción colectiva de conocimiento en cada propuesta).
- c. La conformación de un equipo que, en el seguimiento de las propuestas, vaya generando teoría sobre la práctica y la reflexión epistemológica en torno a los contextos de aplicación y validación del conocimiento.
- d. La generación de herramientas de difusión y sistematización.
- e. La programación de la oferta académica.
- f. La evaluación institucional de la alternativa pedagógica.



- g. El diseño y dictado de Programas de Actualización Docente en el área.

Por último, queremos destacar que cuando hablamos de desafíos se trata en definitiva de ir ajustando el presente en virtud de un futuro posible. En clave de planificación académica, esto es posicionarse desde un enfoque prospectivo (Llomovate, Juarros y Kantarovich, 2014). Es decir, generar hipótesis necesarias para la gestión cotidiana, hipótesis que asuman las complejidades, identifiquen intereses y expectativas, sentidos y significaciones en el proceso de originar nuevas situaciones orientadas por un horizonte y proyecto político. Desde este lugar superaremos el proyectismo tan naturalizado en la extensión universitaria y la altísima fragmentación que la propia organización de las universidades nacionales genera en las prácticas universitarias.

## ANEXO

### *Seminarios PST dictados en 2017*

SEMINARIO	PROFESORA/A CARGO	CARRERAS	ORGANIZACIÓN / INSTITUCIÓN
Las humanidades en práctica. Trabajo interdisciplinario en el Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos, ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio "Club Atlético"	Casareto, Samanta y Sheinson, Vivian	Historia / Ciencias Antropológicas	Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio "Club Atlético".
Educación popular e intervención territorial	Rodríguez, Lidia	Ciencias de la Educación	Confederación de Trabajadores de la Economía Popular y el Movimiento Evita de Ituzaingó.

UNIVERSIDAD en MOVIMIENTO. Curricularizar la Extensión

Oralidad, lectura y escritura como prácticas inclusivas	Bombini, Gustavo	Letras	Centro Educativo Isauro Arancibia, Centro Terapéutico Casa Flores, Esc. Primaria de Adultos N.º 10 D.E. 1
Diversidad lingüística e inclusión educativa: acciones participativas en una escuela primaria de jóvenes y adultos de CABA con población hablante de guaraní	Ciccione, Florencia	Letras	Esc. Primaria de Adultos N.º 11 D.E.5
La fábula, el argumentum y la historia: temas y motivos clásicos en el desarrollo de la ficción; ecos y transformaciones en la narrativa popular de niños, adolescentes y adultos del Bajo Flores	Pégolo, Liliana	Letras	Centro de Acción Familiar N.º 3
Economía popular en la Comuna 4: hacia la construcción colectiva de la demanda	Larsen, Matías	Ciencias Antropológicas	Confederación de los Trabajadores de la Economía Popular-CTEP
Alfabetización de trabajadores campesinos de la economía popular	Guelman, Anahí	Ciencias de la Educación	Movimiento Campesino de Santiago del Estero-Vía Campesina (MoCaSe-VC)
Cotidianeidad escolar y experiencias formativas en contextos de diversidad y desigualdad en el sur de la Ciudad de Buenos Aires	Hirsch, María Mercedes y Gessaghi, Victoria	Ciencias Antropológicas	EEM N.º 6 D.E. 5

UNIVERSIDAD en MOVIMIENTO. Curricularizar la Extensión

Contar la historia: La divulgación en el Museo Histórico Nacional del Cabildo y de la Revolución de Mayo	Di Meglio, Gabriel y Álvarez, Gustavo	Historia	Museo Histórico del Cabildo y de la Revolución de Mayo
Herramientas antropológicas para la construcción de territorialidad universitaria	Cervera Novo, Juan Pablo	Ciencias Antropológicas	CIDAC
Empresas recuperadas y cooperativas de trabajo: efectos de las políticas neoliberales y alternativas desde la autogestión	Ruggieri, Andrés	Ciencias Antropológicas	Programa Facultad Abierta
Compromiso y distanciamiento en la producción del conocimiento crítico. La extensión universitaria y los pueblos originarios	Iñigo Carreras, Valeria y Leguizamón, Martín	Ciencias Antropológicas	Observatorio de Pueblos Originarios
Prácticas educativas en contextos de encierro: enseñar a leer y a escribir textos académicos en el ingreso a la universidad	Molina, Lucía	Letras	Centro Universitario Devoto / PEC

### Seminarios PST dictados en 2018

SEMINARIO	PROFESOR/A A CARGO	CARRERAS	ORGANIZACIÓN / INSTITUCIÓN
Abordajes grupales en el ámbito comunitario. Prácticas de formación de jóvenes como promotores sociales.	Viñas, Silvia	Letras	EEM N° 6 DE 5
Universidad, Sexualidad y Relaciones de Género. Producción de dispositivos socio-educativos para el abordaje de los derechos sexuales.	Fainsod, Paula	Ciencias de la Educación	La Mestiza / Consejería de la UNSAM / Defensoría del pueblo LGBTTI / Casa Fusa
La pregunta como origen: el Archivo Biográfico Familiar de Abuelas de Plaza de Mayo como herramienta para la construcción de identidad	Casareto, Samanta	Cátedra Libre de DDHH / Artes / Ciencias de la Educación / Historia / Letras / Ciencias Antropológicas	Abuelas de Plaza de Mayo
La accesibilidad como derecho. Múltiples dimensiones, actores y trabajo colaborativo	Rusler, Verónica y Heredia, Marina	Equipo de Discapacidad y Accesibilidad/ Artes / Ciencias de la Educación / Historia / Letras / Ciencias Antropológicas / Edición	AC Senderos del Sembrador, AC Tiflonexos, Biblioteca Argentina para Ciegos e Innovar para Incluir
Oralidad, lectura y escritura como prácticas inclusivas	Bombini, Gustavo	Letras	Casa Flores, Centro Educativo Isauro Arancibia y Escuela Primaria N° 10 DE 1

UNIVERSIDAD en MOVIMIENTO. Curricularizar la Extensión

Universidad, territorio y políticas socioculturales en Barracas Sur-Boca desde el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC)	Lewin, Gabriel	Artes / Historia / Ciencias Antropológicas	CIDAC
Educación popular e intervención territorial	Rodríguez, Lidia y Levy, Esther	Ciencias de la Educación	CTEP Evita de Ituzaingó / CTEP Evita Vicente López
Escribir en la cárcel: teoría, prácticas y acciones	Parchuc, Juan Pablo	Letras	PEC
La extensión universitaria y los pueblos originarios. Compromiso y distanciamiento en la producción de conocimiento crítico	Picciotto, Cecilia	Ciencias antropológicas	Colectivo Petu Mogeleiñ (mapuche) y Consejo Asesor Indígena (mapuche)
Estancias educativo-vivenciales al MOCASE-VC	Guelman, Anahí	Ciencias de la Educación / Historia / Letras / Ciencias Antropológicas	MOCASE-VC

***Seminarios PST dictados en el primer cuatrimestre de 2019***

SEMINARIO	PROFESOR/A A CARGO	CARRERAS	ORGANIZACIÓN / INSTITUCIÓN
Una propuesta desde la antropología económica en articulación con demandas de la economía popular	Larsen, Matías	Ciencias Antropológicas	CTEP / Cooperativa "los Pibes del Playón", La Boca, Comuna 4 / Cooperativa Nuevo Impulso, Barracas, Comuna 4
El trabajo del historiador en un museo de historia	Carman, Carolina / Rey, Ana Lía	Historia	Museo Roca
El periódico desde una perspectiva de género (y juventudes)	Dobruskin, Mauro y Pastor, Yanina	Edición	Escuela Técnica UBA / ADUBA-CePSE
Educación popular e intervención territorial	Rodríguez, Lidia y Levy, Esther	Ciencias de la Educación	CTEP Ituzaingó

## Bibliografía

- Díaz Barriga Arceo, F. (2003): “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”, *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13.
- Faierman *et al.* (2019): “La integralidad de las prácticas: Aportes para un proyecto alternativo de universidad”. En *Redes de Extensión* N° 5, Abril 2019. ISSN 2451-7348. Disponible en <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/6163/5430>
- Lischetti *et al.* (2017): “Programa de Prácticas Socioeducativas Territorializadas”. Disponible en [http://seube.filo.uba.ar/sites/seube.filo.uba.ar/files/Informe%20PST\\_Primer\\_Etapa\\_%202017.pdf](http://seube.filo.uba.ar/sites/seube.filo.uba.ar/files/Informe%20PST_Primer_Etapa_%202017.pdf)
- Llomovate, S.; Juarros, M.F.; y Kantarovich, G. (2014): “Pensando en una universidad descolonizada y nuevamente latinoamericana”, en Llomovatte, S, Juarros, F. y G. Kantarovich. (comp.) *Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública*. Buenos Aires, OPFyL.
- Llomovatte, S.Y., & Hillert, F. (Eds.). (2014): “Pedagogías críticas en clave territorial”, Jornadas 2012. Estudios Andinos.
- Petz, I. (2017): “Jerarquizando la extensión a partir de su curricularización”, en *Revista Redes* N° 3. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/3814/3456>
- Petz, I., Faierman, F. y Casareto, S. (2019): “Sobre la propuesta de curricularización de la extensión de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. En Badano, M. R. (2019). *Educación Superior y Derechos Humanos: reflexiones, apuestas y desafíos*, Editorial Uader, Paraná.
- Quintar, E. (2006): *La enseñanza como puente a la vida*. México: IPECAL.
- Rodríguez, L. (2013): “La elección categorial”, en Rodríguez, L. (comp.) *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires, Argentina: APPEAL.
- Sinisi, L. (2012): “Sistematización de Experiencias colectivas”, Buenos Aires, Mimeo.

## Segunda parte

### CAPÍTULO VI

## Universidad en movimiento: territorio, territorialización y praxis

Ignacio Garaño  
Facundo Harguinteguy





“Los grados de racismo académico persisten y se acentúan y en muchos sentidos se manifiestan como darwinismo social, expresado en la lógica de que los más aptos pueden reflexionar, escribir, debatir, y los no aptos definidos ‘por naturaleza’ tienen que escuchar y pensar sobre lo que otros piensan, pese a que ponen muertos, trabajos, historias y llantos”. Pablo Mamani, *El rugir de las multitudes*, 2006.<sup>1</sup>

## Introducción

La Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV) nace al calor de la creación de catorce nuevas universidades nacionales en Argentina, en el periodo político que se inició en 2003. Desde su Proyecto Institucional, la UNDAV plantea el desarrollo de una Secretaría de Extensión Universitaria que tenga como misión

impulsar el acercamiento recíproco y la creación de vínculos de colaboración entre la universidad y las distintas instituciones gubernamentales y de la sociedad civil en general (...) generando un intercambio que permite no sólo transmitir conocimiento sino ser permeable a recibir aportes que enriquezcan los procesos de enseñanza e investigación considerando el dinamismo de la realidad que obliga a la reflexión constante de los cuerpos teóricos para reformular los paradigmas vigentes [generando y fortaleciendo] espacios de diálogo con los diversos sectores de la comunidad que contribuirán a la formación de profesionales comprometidos con las necesidades sociales.<sup>2</sup>

Los autores del presente artículo formamos parte desde 2011 del equipo del Trayecto Curricular Integrador Trabajo Social Comunitario y de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Avellaneda, que ha impulsado y viene desarrollando desde la fundación de la universidad, una propuesta de integración

---

<sup>1</sup> Mamani, 2006.

<sup>2</sup> PIU Proyecto Institucional Universitario, Universidad Nacional de Avellaneda.

de la extensión universitaria a los planes de estudio de todas las carreras de grado y pregrado.

Dicha propuesta de integración se ha producido en sintonía con la creación de universidad y en un proceso socio-histórico de transformaciones en nuestro país y en toda la región. La implementación del Trayecto Curricular Integrador Trabajo Social Comunitario (TSC) —del que somos docentes— se plantea como objetivo aportar a la formación de un nuevo tipo de profesional consustanciado con los intereses de los sectores populares y los movimientos emancipatorios, poniendo en práctica la *curricularización de la extensión universitaria*. Ello se da en el marco de un proceso de profunda vinculación entre la universidad y el territorio de la que ésta forma parte. Durante cuatro materias correlativas, los y las estudiantes de todas las carreras de grado de la UNDAV van transitando por marcos teórico-metodológicos vinculados con las ciencias sociales —fundamentalmente con la antropología y el enfoque etnográfico de abordaje de la realidad social— y, en diálogo con estos aprendizajes, participan de manera obligatoria en, por lo menos, dos proyectos de extensión universitaria, los que son diseñados y coordinados en conjunto por docentes de la UNDAV y referentes de organizaciones sociales o instituciones estatales o de la sociedad civil, en todos los casos con un necesario anclaje territorial.

Todo proyecto educativo es portador de un posicionamiento político, social, cultural, epistemológico, que se expresa no solo en los contenidos, la bibliografía o los criterios de evaluación, sino también en las teorías y metodologías adoptadas y en las formas de pensar y pensarse en el mundo.

Aquello supone además modalidades de enseñanza. En la clave de forjar un conocimiento para la transformación social, es necesaria la construcción de una nueva pedagogía, la que no solo debe brindar un conocimiento de la colonización o cuestionarla sino que debe producirse al amparo de las praxis de resistencias, emancipaciones y liberaciones que se emprenden en el seno de los pueblos. Es decir, no alcanza con dar cuenta de la explotación, la opresión,

la discriminación, la violencia, la pobreza o la exclusión de que son objeto los pueblos de Nuestramérica. Es necesario inscribir los procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento en las prácticas que desde sus territorios resisten, desmontan y deconstruyen las clases subalternas.

Esa inscripción que mencionamos origina nuevas y profundas interpelaciones y desafíos al rol docente. Un docente que deja de ser un mero proveedor de contenidos, para asumir un papel protagónico en la planificación, coordinación, problematización y gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje. Procesos que requieren de un seguimiento cotidiano de articulaciones interinstitucionales, de programaciones y reprogramaciones de actividades en el territorio y de dinámicas, interpretaciones y conceptualizaciones que permitan generar condiciones para una producción crítica de conocimiento en la que la politización no solo se explicita sino que se pone en juego constantemente en múltiples situaciones.

En este marco, traemos al presente trabajo un concepto que venimos acuñando en estos años de experiencia pedagógica: el de *aprendizaje en movimiento*.

Lo que llamamos *aprendizaje en movimiento* (Ávila Huidobro *et al*, 2014)<sup>3</sup> no es otra cosa que un aprendizaje devenido de la experiencia de lucha y resistencia de los movimientos populares. Una pedagogía situada en la experiencia de la piel, a la que se refiere Frantz

<sup>3</sup> En el libro *Universidad, territorio y transformación social. Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento*, que escribimos junto a Liliana Elsegood y Rodrigo Ávila Huidobro, conceptualizamos al aprendizaje en movimiento como una “propuesta pedagógica que parte de concebir los procesos de aprendizaje no como un punto de llegada, como una mera transmisión de contenidos, sino como una construcción dinámica y colectiva de conocimiento. Ello se da en vinculación con los procesos sociales, políticos y culturales de los que forman parte y del rol que desempeñan frente a los distintos intereses en pugna en un momento determinado. (...) *Aprender en movimiento* implica vincular los procesos de aprendizaje a las experiencias de transformación social en el territorio e involucrarse con dichos procesos y con las organizaciones populares e instituciones que los protagonizan como una manera de viabilizar espacios de construcción colectiva de conocimiento. (2014:57 y ss.)

Fanon,<sup>4</sup> una piel que no es solo individual sino también social; una piel sobre la que se inscribe una relación corporal que determina la posición y disposición de unos cuerpos respecto de otros.

El aprendizaje en movimiento es, pues, una pedagogía de la piel; un aprendizaje que se asume desde el cuerpo y desde lo vivido; una praxis que se despliega en un contexto de acción concreto, es decir, en el territorio, donde cobran vida las dinámicas de poder, los procesos de dominación, oposición, resistencia y contrahegemonía.

En el proceso que nos ocupa, el aprendizaje y la investigación en movimiento se despliegan en un territorio denominado conurbano, en lo que podría considerarse una *periferia de la periferia* respecto a los centros históricos de construcción de conocimiento. Pensamos, escribimos, discutimos desde el conurbano. El ser y hacer universidad desde el conurbano nos atraviesa desde los comienzos y en nuestra más profunda cotidianeidad. Durante muchos años, estos *márgenes* no eran contextos tomados en consideración para erigir universidades. Quienes los habitaban, en caso de que quisieran seguir estudios universitarios, debían acercarse a los “centros del saber científico”, a los territorios legitimados. Los *espacios* que habitamos, en tanto entramados de relaciones sociales, no eran adecuados para elaborar y cultivar saberes propios de las ciencias. Todavía, al día de hoy, existe un halo de sospecha sobre la verdadera capacidad que las universidades nacidas en la periferia pueden llegar a tener en relación con la construcción de conocimiento científico.

La referencia a lo que llamamos conurbano sugiere, entre otras cuestiones, una diferenciación respecto “al centro”: lo que habita los márgenes de la ciudad de Buenos Aires, generalmente asociada a lo europeo, lo blanco, la racionalidad, el lugar de lo culto. Es en tal sentido que las universidades localizadas más allá del Riachuelo o la Avenida General Paz eran y son imaginadas —en el mejor de los casos— como enclaves, centros desde donde se debería irradiar

<sup>4</sup> Recomendamos leer de Frantz Fanón los textos *Los condenados de la tierra*, *Dialéctica de la liberación* y *Piel negra, máscaras blancas*.

el saber, la cultura y los valores legitimados en el centro, a su vez hermanado al viejo continente.

La pregunta es, pues, cómo nos posicionamos frente a esta marca de origen que nos ha configurado, y qué aporte podemos realizar en función de ella para pensar sobre modelos posibles de universidad, junto con otras universidades de la región, con otras trayectorias y otros contextos de surgimiento y desarrollo. Siendo parte, además, de un sistema universitario con una presencia y diversidad de instituciones a lo largo y lo ancho de nuestra nación.

En este trabajo, centramos la mirada en la propuesta pedagógico-política que da sustento al trayecto curricular integrador Trabajo Social Comunitario como una de las modalidades concretas de ser universidad en la periferia. Trabajaremos, en primer lugar, en torno a la noción de territorio y el conjunto de dimensiones y relaciones que la misma supone. En segundo lugar nos detendremos en lo que denominamos *territorializar la universidad*. Lo hacemos reponiendo ciertos debates en torno a la extensión universitaria que nos lleva a considerarla como un potente articulador político-territorial. En tercer lugar profundizaremos sobre el desarrollo de una *praxis* que debe ser permanentemente revisada, reformulando estrategias que permitan dinamizar la construcción dialógica e impedir la reproducción endogámica del conocimiento académico. En el territorio —decimos— debemos estar sumamente atentos a las situaciones imprevistas y a la diversidad de problemáticas que pudieran presentarse. Es allí, pues —en el territorio—, donde consideramos que acontecen procesos de enseñanza y aprendizaje significativos, que en muchas ocasiones desbordan lo planificado por lo que la reflexión sobre esa práctica es ineludible.

En síntesis, el recorrido que transitaremos en el presente capítulo propone pensar a la categoría *territorio* en interjuego con la de *universidad territorializada* y —específicamente— con la de *praxis*, lo que permitirá alumbrar algunos puntos interesantes para poder avanzar en la caracterización de lo que denominamos *universidad en movimiento*. En este sentido, nos proponemos profundizar algunos

debates y conceptualizaciones que recuperamos y desarrollamos en escritos anteriores. Nuestro recorrido en estos años nos llevó a la necesidad de problematizar la condición de posibilidad del *aprendizaje en movimiento* que venimos discutiendo —y mencionábamos más arriba—, entendiendo que se produce en tanto la *universidad* como organización y como entramado de relaciones se *moviliza* en ciertos sentidos. No solo los modos de enseñanza-aprendizaje sino las estrategias de gestión y construcción de conocimiento deben también incorporar a los movimientos populares como protagonistas. Iremos, pues, desentrañando algunos procesos que, entendemos, se van configurando en ese camino.

## El territorio

Desde hace varios años el concepto de *territorio* tiene insistentes apariciones en textos académicos, en revistas que lo llevan en su título, en denominaciones de dependencias u organismos públicos de nuestro país y la región. Sin embargo, creemos necesario detenernos en dicho concepto eludiendo la tentación de emplearlo de modo poco cuidadoso, confundiéndolo con un mero soporte físico. El territorio —lo “territorial”— ha sido durante los años de hegemonía neoliberal frecuentemente invocado por los programas del Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y los organismos multilaterales, pero en el marco de enfoques que lo asimilaban con la idea de espacio, lo cual implicaba reducir las estrategias de desarrollo a una cuestión de escalas, evitando pronunciarse respecto de los conflictos, la pugna de intereses y presentándolo como un todo homogéneo y cohesionado (Souto, 2011). Por su parte, Sturniolo problematiza

las intenciones o intereses en juego cuando se aceptan los mismos presupuestos discursivos para propuestas antagónicas o aún cuando se utilizan discursos o categorías ambiguas.[...] Lo local /territorial/ territorio/ entorno/ sociedad local/ comunidad local, ha sido y es utilizado

como sinónimos a la hora de referirse, desde algunas miradas parciales, a la relación que se establece entre la universidad y el lugar geográfico, físico donde se emplaza (2009: 8).

Por lo tanto, debemos esforzarnos en explicitar a qué referimos cuando hablamos del territorio, puesto que éste es un concepto cuyo significado no resulta unívoco y es a través de cómo lo definamos que orientamos nuestra práctica.

El territorio no es un espacio vacío, homogéneo, un mero recipiente, sino que, por el contrario, es un espacio creado y recreado en forma permanente, cargado de significación cultural que posibilita dar orden, sentido y lógica a las relaciones sociales. Allí, además, se disputa continuamente el sentido de dichas relaciones. Desde diferentes perspectivas de la teoría social —aunque destacándose las reflexiones desde la geografía crítica—, hay consenso en concebir al territorio como el espacio en el cual los pueblos producen, reproducen y disputan sentidos y relaciones sociales. Por tanto,

es sumamente importante entender al territorio con esa concepción ampliada, porque solo así es posible comprender las raíces de las resistencias que vienen protagonizando esas poblaciones frente a las avanzadas del capital (*Pañuelos en rebeldía*, 2010:1).

Ahora bien, el territorio no preexiste a las relaciones sociales que lo construyen. Diversos actores sociales interactúan en él inscriptos en un momento histórico, económico y cultural determinado. Es, según esta perspectiva, que la territorialidad y las formas que asume son expresión de esas relaciones, siendo la universidad un producto más. Por ello, podemos afirmar que el territorio no solo es “el lugar” donde ocurren los procesos sociohistóricos, sino que es producido en y por esos procesos. Lejos de tomarse como algo dado, debe ser objeto de profundas reflexiones, puesto que no es en sí mismo sino que, en términos de autores como Benedetti (2011),

cobra entidad en la medida que hay una voluntad por delimitarlo y controlarlo de alguna manera (propiedad privada, soberanía, ocupación comunitaria). El territorio es mirado desde su interior y desde la perspectiva de quien lo define, estableciéndose por lo tanto un adentro y un afuera (2011:45).

Por otra parte, resulta interesante empezar a pensar no solo en singular sino en término de *territorios*, deconstruyendo la idea de un espacio fijo y continuo para incorporar su aspecto móvil y de red. Los territorios son siempre “resultado de conflictivos procesos de identificación, delimitación y apropiación (simbólica y material) de unidades espacio temporales” (Benedetti, 2011:49). Parafraseando al filósofo francés Henri Lefebvre (2013), es necesario pensar no solo en qué se produce en el territorio, sino también en cómo el territorio *es producido*. Si pensamos al poder no en forma de cosa o como algo que ejerce presión desde un afuera, es justamente en el territorio y en la cotidianidad donde se producen y reproducen las relaciones sociales, donde acontece tanto la dominación como todo proceso de resistencia. En este sentido, territorio es el ámbito donde las identidades se constituyen y refuerzan, donde se definen los límites y se delinear las fronteras.

Asimismo, consideramos que el concepto de *campo* desarrollado por Pierre Bourdieu y recuperado ampliamente desde las ciencias sociales contemporáneas, constituye un aporte clave para pensar el territorio, puesto que nos invita a “pensar en términos de relaciones” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 64) y de procesos en los cuales determinados actores sociales con diversidad de intereses y situaciones de desigualdad de poder, luchan o se articulan para transformar o conservar la realidad social e histórica en la que se desenvuelven. El territorio es, pues, donde múltiples relaciones de poder se corporizan y se sitúan espacial e históricamente en tanto que los sujetos sociales son atravesados por distintas instancias de poder local, nacional o internacional.

Por su parte, las teorías interpretativistas desarrolladas desde las ciencias antropológicas, aportan la posibilidad de pensar el territo-



rio como un espacio cargado de *sentido* o, en términos de Geertz (1991), un *sistema* entretelado de señales construibles que requiere, para ser comprendido, del estudio de la construcción significativa y la estructuración social en la que se producen las formas simbólicas; formas que se producen, transmiten y reciben en contextos específicos y que requieren de abordajes situados. Los sentidos que configuran el territorio circulan entre sujetos sociales pertenecientes a diversas clases sociales, grupos étnicos, de género, edad o diferentes agrupaciones políticas y son disputados y contruidos en contextos cotidianos y determinados. Detrás de una acción social o de la organización del espacio, en la construcción de los límites, en la configuración de los “centros” y las “periferias”, existe un entramado de significaciones.

En función de esta conceptualización, podemos afirmar que los sujetos sociales que habitan y producen esos territorios conforman *poblaciones* inmersas en “tramas complejas de conflictividad económica, política y social, y sus relaciones sociales distan mucho de ser armónicas” (Lischetti, 2015:11).<sup>5</sup>

Y es justamente en ese entramado de disputas y sentidos en el que definimos indispensable inscribir los procesos de enseñanza, aprendizaje, producción y validación de conocimiento. Desde esta perspectiva teórica, epistemológica y política producimos, construimos, creamos, recreamos, disputamos y hacemos una *universidad territorializada*.

## Territorializar la universidad

Territorializar la universidad implica una búsqueda de modos de vinculación entre la universidad y quienes no están dentro de ella que procuren deconstruir la exterioridad con que tradicionalmente fueron pensadas las intervenciones de la academia, haciendo nece-

<sup>5</sup> Preferimos la noción de poblaciones a la de comunidad. Para un análisis al respecto recomendamos la lectura de Lischetti, 2015.

sario desarrollar una relación social donde aquella se conciba a sí misma como un actor más del territorio en el que se desenvuelve. En este sentido, un primer movimiento es ponderar la *agencialidad epistémica* de los sujetos con los que compartimos los territorios, lo que orienta definitivamente los modos en que debe ser abordada la relación de la universidad con su entorno. Esto no resulta una novedad en el marco de una tradición universitaria que, recuperando los aportes de Arturo Jauretche,<sup>6</sup> viene intentando desarrollos vinculados precisamente a generar tramas de relacionamiento posibles.<sup>7</sup>

Una de las primeras preguntas es entonces cómo nos relacionamos con ese *otro* en la producción cotidiana de la universidad, en los vínculos sociales y políticos que vamos tramando. Entendemos que es preciso, en principio, reconocer, problematizar y luego abandonar —o superar, en términos dialécticos— los prejuicios en torno a ese “otro”.<sup>8</sup> Uno de los ámbitos —aunque sin dudas no el único—

<sup>6</sup> Jauretche (1967) dirá que, cuando la dominación imperial prefiere mantener la ficción de la autonomía jurídica, la dominación adquiere características de dominación pedagógica. Es decir, la negación epistémica de los sectores populares, la proyección de los valores y formas de vida de las metrópolis hacia nuestros territorios es parte de la estrategia imperial que encuentra entre sus blancos principales a las clases medias e “ilustradas”.

<sup>7</sup> A modo de ejemplo mencionamos Brusilovsky 2000, Lischetti y Petz (2009), Trincheró y Petz (2013 y 2014) quienes dan cuenta de algunas experiencias inscriptas en extensión universitaria que se articularon en relación a la premisa enunciada. En el primer caso, se destaca la iniciativa desarrollada en la Isla Maciel desde el departamento de Extensión Universitaria de la UBA en momentos de fuertes retrocesos políticos para las mayorías populares. En el segundo caso, se referencia la misma experiencia además de puntualizar la iniciativa durante el Camporismo en la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (UNPBA) que llevó por nombre Centro Piloto de Investigación Aplicada “Enrique Grinberg”. En el tercer caso, se referencia el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria creado en 2008 en tanto movimiento institucional motivado por los desafíos que la política de Educación Superior de los años 2003-2015 demandó a las universidades más antiguas.

<sup>8</sup> Algunas experiencias que venimos desarrollando como el Plan FinEs, la Diplomatura en Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria (DOSESS) o la integración del colectivo trans a través del Programa Transversal de Políticas de Géneros y Diversidad, han contribuido a tensionar dichas divisiones, generando otros usos del espacio universitario, derrumbando fronteras simbólicas arraigadas fuertemente en las poblaciones. Se cuestionan así imaginarios construidos durante décadas: el

en el cual podemos problematizar la vinculación entre universidad y territorio es la extensión universitaria.<sup>9</sup>

Coincidimos con Renato Dagnino en que hay que *empezar por la extensión*. Puesto que, encontramos que varios debates y disputas respecto de una universidad ligada a los procesos populares de resistencia y emancipación se han habilitado desde el extensionismo. Y ¿cómo empezamos? Dagnino propone hablar de *intención*, en términos de “internalizar la agenda de la discusión social como directiva (...) con intención clara de conocer los problemas y resolverlos” (2008: 5). Es por ello que nos planteamos la necesidad de construir posicionamientos firmes y fundamentados política, pedagógica y epistemológicamente, en función de aportar a la profundización de estos debates, en los cuales nos definimos del lado de las organizaciones sociales, pero también de las universidades que están en nuestra misma búsqueda. Esa búsqueda es la de una *universidad en movimiento* que se territorializa y entiende la vinculación con la comunidad de la que forma parte, no meramente en

---

“temor” o “respeto” que infunde la Universidad -con mayúsculas- muchas veces ha funcionado como obstáculo al ingreso de sectores que no cuentan con una tradición en términos de experiencia previa en sus familias en el quehacer universitario.

<sup>9</sup> Por su parte, Paulo Freire (1973), fue quien propuso cambiar dicho concepto por el de “comunicación”, dando cuenta de la necesidad de pensar un diálogo entre el conocimiento académico y el popular, criticando a la extensión tradicional al catalogarla como una “invasión cultural”.

Contemporáneo al planteo de Freire, la UDUAL (Unión de Universidades de América Latina) construye un posicionamiento en 1972 que fija algunos parámetros que serán recuperados por los debates actuales en torno a la extensión:

“La extensión universitaria deberá: 1- Mantenerse solidariamente ligada a todo proceso que se dé en la sociedad tendiente a abolir la dominación interna y externa, y la marginación y explotación de los sectores populares de las sociedades. 2- Estar despojada de todo carácter paternalista y meramente asistencialista, y en ningún momento ser transmisora de los patrones culturales de los grupos dominantes. 3- Ser planificada, dinámica, sistemática, interdisciplinaria, permanente, obligatoria y coordinada con otros factores sociales que coincidan con sus objetivos, y no sólo nacional, sino promover la integración en el ámbito latinoamericano”. (UDUAL, 1972: 493 en Cano Menoni, 2015: 289).

Por su parte, Boaventura de Souza Santos (2005) atribuye una centralidad a la extensión, siendo la función responsable de aportar a una participación activa de las universidades en la “profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural” (42:2005).

términos de transferencia, sino en la producción de conexiones sociales, históricas, procesuales e intersubjetivas que otorguen mejores posibilidades para la enseñanza, aprendizaje y producción de conocimiento socialmente relevantes.<sup>10</sup> Como sostiene Paulo Freire, “Así como es un error permanecer adherido a lo local, perdiendo la visión del todo, también es un error flotar sobre el todo sin referencia a lo local de origen” (1993: 83). La universidad es una manifestación de la sociedad de la que forma parte y establece relaciones con su territorio, generando una interrelación donde la universidad construye sociedad y territorio y ambos construyen universidad. Para Petz y Trincheró (2013) el academismo debe ser desafiado desde la intersección categorial construida en torno a los conceptos de “pertinencia, soberanía cognitiva o autonomía científica mediante la construcción crítica del conocimiento, integralidad de las prácticas universitarias” (2013:16).

Ahora bien, lo cierto es que la extensión también se presenta como un campo de disputa (Cano Menoni, 2015: 319).<sup>11</sup> Coinci-

<sup>10</sup> Arturo Jauretche, en *Los Profetas del Odio y la Yapa*, también criticó el modelo de universidad dependiente: “Una Universidad Argentina de esta naturaleza, sólo será argentina por su radicación geográfica, y el lógico producto de esa Universidad serán los contadores que manejan las cifras y los asientos falsos de las empresas, los doctores en ciencias económicas que distribuyen las doctrinas de encargo que se importan, los filósofos e historiadores que adecuan el pensamiento y la versión de la historia conveniente a esos mismos intereses, los ingenieros que planifican y construyen sin vincular su obra con el destino nacional, los médicos que curan a los enfermos sin buscar las raíces económicas y sociales de los males, y los abogados y jueces que consolidan la estructura jurídica de la dependencia. El país necesita una Universidad profundamente politizada; que el estudiante sea parte activa de la sociedad y que incorpore a la técnica universalista la preocupación de las necesidades de la comunidad, el afán de resolverlas, y que, por consecuencia, no vea en la técnica el fin, sino el medio para la realización nacional”.

La legitimación de los procesos de producción de conocimiento socialmente relevantes debe ligarse a la resolución de las necesidades y prioridades emergentes de los intereses nacionales demandados por las mayorías populares. En palabras de Renato Dagnino –citado en Petz y Trincheró 2013–, hay que abandonar ciertas miradas ingenuas sobre la tecnología y un supuesto derrame tecnológico que nunca llega. A su vez, es preciso problematizar las agendas que se imponen desde el hemisferio norte, puesto que obedecen a cuestiones que son relevantes para esas latitudes, negando o dejando de lado temas centrales para nuestras poblaciones.

<sup>11</sup> Esto se expresa en diferentes concepciones en torno a la extensión. A pesar de los debates realizados en los últimos años, aún quedan ámbitos -algunos

dimos con Cano Menoni cuando sostiene que la idea de compromiso social asumido desde la extensión debe ser problematizada. El autor cuestiona al compromiso concebido como mera transacción que implica una “pseudosatisfacción de las fuerzas en pugna” (2015:321), dejando de lado al conflicto como característica de los procesos sociales con los que nos comprometemos como universidades. El autor plantea una *destitución del compromiso* de la universidad, lo que genera un desconcierto sobre el o los sentidos de dicho compromiso. Frente a ello, propone pensar en una *universidad-popular-necesaria* que asuma y explicita el conflicto social de fondo. Coincidimos con él en que es necesario desnaturalizar al compromiso social de la universidad, resignificándolo y reinsertándolo en un escenario de transformación de la educación

---

extremadamente academicistas- que, incluso no explicitándolo del todo -debido a ciertos parámetros de corrección política- siguen creyendo que la universidad no tiene nada que aprender “puertas afuera”, y que el vínculo entre la universidad y su comunidad puede plantearse sólo en términos de investigación o, en el mejor de los casos, de capacitación. En ambas alternativas, los sujetos del territorio -quienes están “afuera”- no dejan de ser objetivados, puestos en el lugar de quien servirá en tanto y en cuanto se le pueda extraer información de relevancia, experimente alguna prueba científica o pueda ser receptor de cierta transferencia de saberes didactizados -o “simplificados”- para que sea capaz de entenderlos, apropiárselos y reproducirlos lo más fielmente posible. En sintonía con esta realidad aún presente en muchos ámbitos universitarios, Dagnino (2008) critica a cierta mirada sobre la extensión que la concibe como aquellas acciones que tienen que ver con una “conciencia pesada, después de ejercer el derecho a la libertad académica y el deber de buscar la calidad (...); entonces, marginalmente y en el tiempo que nos queda, extendemos lo que hacemos a la sociedad para retribuir lo que gasta en mantener la universidad.(...) Es más bien una extensión de lo que hacemos, sin que ellos nos hayan solicitado nada, para que usen lo que a nosotros nos parece interesante y conveniente”(2008:4). En referencia a ello, Nacho Levy, dirigente social y político de la organización La Poderosa, de la Villa 21-24 de Barracas, planteaba -en un homenaje al maestro Carlos Fuentealba, asesinado por la policía de Neuquén en 2007 en el marco de una represión a una manifestación docente- que “cuando hablan de extensión universitaria, nosotros sentimos lo mismo que sentirían si su familia hiciera una extensión en la mesa para que ustedes se sienten a comer. Nosotros somos parte”. Tomando las palabras de Levy es que sostenemos que la extensión universitaria no debe imaginarse sólo en términos de transferencia o seguir asemejándose a un proceso de invasión cultural. Por el contrario, debe establecer modelos dialógicos de vinculación con los sectores populares y el Estado en pos de contribuir a los debates abiertos en Nuestramérica por una sociedad más justa.

superior y construyendo un pensamiento situado, histórico y emancipador.

El compromiso con el territorio que proponemos asumir como universidad es eminentemente político. Y en ese campo de disputa que es la extensión, nos posicionamos junto con las organizaciones sociales y las instituciones del Estado que trabajan cotidianamente por la emancipación social y la descolonización cultural y económica. Apostamos a esa trama de relaciones que nos hermanan con muchos colectivos sociales con quienes nos relacionamos territorialmente.

En términos de Dagnino (2008), debemos trabajar en la articulación con los movimientos sociales para fortalecer y consolidar la señal de relevancia que permita construir conocimiento socialmente significativo. Es, en este sentido, indispensable dejar de considerar a la extensión como un mero complemento, secundario o eventual, de las funciones consideradas históricamente como principales: la investigación y la docencia. También es preciso dejar de concebirla como un estrecho canal a través del cual nos relacionamos con el resto de los actores sociales, para reconfigurar su rol en términos de pensar a la extensión como un *articulador político-territorial* que interpele la formación de futuros profesionales y permita ser un constructor de demanda que defina líneas de investigación con pertinencia social. Investigación, docencia y extensión no pueden ser pensadas aisladamente por quienes insistimos en que debemos discutir nuevos modos de hacer universidad. Integrar dichas funciones generando un modelo de universidad que, abierta y flexible, se estructure a partir de las problemáticas sociales, dejando de usar a la realidad como mera excusa para su auto-reproducción, requiere en términos de Oscar Varsavsky, de un intelectual “intransigente ante los defectos del sistema y ansioso por modificarlo a fondo” (Varsavsky, 1969: 6).

Concebir al rol de la extensión como un *articulador político-territorial* nos concede la posibilidad de no limitar la intervención en el territorio en términos técnicos —como muchas veces sucede en la lógica de la transferencia— sino entenderla como teórica,

política y posicionada en el marco de las disputas que existen en dicho campo.<sup>12</sup>

Por lo tanto, las organizaciones populares del territorio no pueden ser consideradas un objeto de investigación o simples destinatarios de nuestra intervención. Un proyecto pedagógico, epistemológico y político transformador no puede incorporar al movimiento popular como una mera excusa para su auto reproducción, ni puede pretender que el movimiento popular se subordine dócilmente a sus necesidades institucionales, políticas y reproductivistas. Es así que la irrupción de lo popular en la universidad implica —muchas veces— la aparición de prácticas de lucha que cuestionan su legitimidad, subvirtiendo el orden y el rol institucional imperante. Por tal motivo, resulta vital empezar por transformar la extensión; una extensión que no extiende, no evangeliza, no ilumina, sino que —no temiendo a tensiones y contradicciones— se constituye en un espacio *articulador político-territorial* que internaliza la agenda de la discusión de los problemas sociales y, a partir de ahí, se dispone a incidir sobre la investigación y la docencia.

En la Universidad Nacional de Avellaneda —tal como planteamos al comienzo del capítulo— se encuentra en todos los planes de estudio de las carreras de grado y pre-grado el trayecto curricular integrador Trabajo Social Comunitario, en el que se integra la extensión universitaria a la formación de todos/as los y las estudiantes. Es ahí precisamente donde la extensión —como ese espacio *articulador político-territorial*— cobra su mayor potencialidad, en tanto es habilitante del proceso pedagógico que denominamos *aprendizaje en movimiento*.

<sup>12</sup> En efecto, como señala Freire (1998) la lógica de construcción de proyectos de extensión e intervención aislados, descontextualizados, da cuenta de una concepción de universidad meramente centrada en “lo local”. El involucramiento genuino con las necesidades, las problemáticas, las luchas que se vienen dando en la comunidad queda afuera de dichos proyectos, que se atan a objetivos de horizontes muy cortos, sin perspectivas y sin articulación con los saberes territoriales. En esta misma obra, recomendamos la lectura del capítulo titulado: “Del proyectismo a la integración estratégica de la extensión: reflexiones sobre la curricularización de la extensión en la UNDAV”.

## Praxis

“No debemos olvidar que el proceso revolucionario incumbe esencialmente al pueblo, de cuya acción política nosotros debemos ser intérpretes y no maestros [...] En materia de política no hay adivinación posible y el conocimiento solo puede ser resultado de una práctica concreta”.

Carlos Olmedo<sup>13</sup>

Existen experiencias de hacer universidad que intentan reconciliar la teoría, la construcción de conocimiento y los procesos de enseñanza y aprendizaje con la práctica social en los contextos sociohistóricos y territoriales en los cuales se desarrolla. Maneras de construir una universidad ciertamente dinámica para ser tensionada por valores y conocimientos de los sujetos sociales con los que articula sus propuestas, generadora de vínculos orgánicos y estratégicos con las organizaciones sociales y políticas propias de las clases populares. Tal como planteamos en escritos previos, “Sin práctica social no hay teoría que transforme la realidad” (Ávila *et al.*, 2014).

El proceso pedagógico que supone el trayecto curricular integrador Trabajo Social Comunitario al que hemos caracterizado como *aprendizaje en movimiento* —sobre el que hemos hecho mención más arriba— implica concebir el conocimiento como indisoluble de la actividad humana, pues creemos que el hombre solo conoce en cuanto crea la realidad humana y social en la que está inmerso.

Por ello, rescatamos como central al concepto de *praxis* para pensar en el proceso sobre el que nos propusimos reflexionar en el presente trabajo. La *praxis* es propiamente la esfera del ser humano. Siguiendo lo planteado por Lischetti (2013) “en el marco del marxismo el tér-

---

<sup>13</sup> Respuesta a un artículo del ERP. Fue publicado en las revistas *Militancia Peronista para la Liberación* (Nº 4, 5 de julio de 1973, bajo el título “Fuerzas armadas revolucionarias. Aporte al proceso de confrontación de posiciones y polémica pública que abordamos con el ERP”) y en *Cristianismo y Revolución* (Nº 28, abril 1971, bajo el título “Reportaje a la guerrilla argentina”).



mino praxis nombra la unión de la teoría con la práctica, es la teoría de la práctica. Se considera como praxis a toda actividad humana con capacidad transformadora de la realidad” (2013: 16-17).

Sin praxis no hay realidad humana, y sin ella no hay tampoco conocimiento del mundo. En este sentido, afirma el autor checo Karel Kosic (1967) que “para que el mundo pueda ser explicado críticamente es necesario que la explicación sea situada en el terreno mismo de la praxis revolucionaria” (1967:13). La tan mentada, muchas veces, unión entre teoría y práctica encuentra su articulación en la praxis que el hombre realiza en el mundo histórico-social, un mundo construido, producido y reproducido por el ser humano. La amalgama entre teoría y práctica no puede ser imaginada en una realidad abstracta, pura o autónoma con respecto a tensiones políticas en las que se desenvuelve dicha praxis humana, sino por el contrario, la misma se realiza en un territorio repleto de contradicciones, intereses y proyectos políticos (implícitos o explícitos) diferentes y/o antagónicos. En esa línea, la propuesta de *aprendizaje en movimiento* explicita tanto el carácter político de la educación, como la vinculación estratégica y el rol protagonista de los movimientos populares para tensionar las visiones reproductivistas del conocimiento que presentan la realidad como algo dado o a ser resuelto por elites iluminadas, es decir, un conocimiento tecnicista, una historia de “próceres” y no los procesos históricos que protagonizan los pueblos.

Si pensamos propositivamente en cómo generar y cimentar los vínculos que podamos construir con nuestro territorio, resulta menester recuperar tradiciones teóricas, metodologías y herramientas consustanciadas con los procesos emancipatorios. En este sentido —y recuperando lo planteado en el apartado de más arriba— consideramos que es necesario vincularnos no con un territorio en tanto espacio habitado por una sumatoria de individuos, sino con un territorio *organizado*, es decir, conformado por instituciones estatales y organizaciones sociales, políticas y comunitarias. En consecuencia, creemos fundamental desarrollar estrategias de planificación y programación en conjunto y desde una perspectiva territorial. Desde allí, y en fun-

ción de algunas experiencias ya transitadas, nos parece importante dar cuenta de ciertas técnicas o modos específicos de vinculación, para entenderlas más allá de intervenciones o acciones puntuales y más propias de la lógica del evento y “la foto”, sino a través de las cuales proponemos construir agendas colectivas. Solo así podremos concretar un aporte genuino a la construcción de sujetos colectivos, que nos permitirá reforzar de una manera positiva y dialógica la pertenencia de la institución universitaria en dicha trama social. Tomamos entre las herramientas que fortalecen la producción conjunta de conocimientos, al diagnóstico participativo y al mapeo colectivo. También recuperamos la trayectoria epistemológica y metodológica desarrollada con la Investigación Acción Participativa (IAP).

En cuanto al *diagnóstico participativo* (Niremberg, 2006), se inicia

un proceso de construcción de un escenario donde interactúan distintos actores sociales, un espacio de intercambio de información, de articulación y de negociación, un ámbito para el aprendizaje social de todos los participantes y un espacio de oportunidad para el protagonismo de los actores sociales (...). Es en sí mismo una práctica democrática de relacionamiento social (2006:8).

En este sentido, tomamos de esta herramienta dos características relevantes, según la autora: “La intersubjetividad, entendida como la integración de miradas y percepciones diversas para la construcción conjunta de la situación problemática” y “el aprendizaje colectivo y el empoderamiento institucional y comunitario” (2006:9)

En relación con la técnica del *mapeo colectivo*, tomamos lo planteado desde el trabajo en el CIDAC<sup>14</sup> por Gandolfo y otros (2011),<sup>15</sup>

<sup>14</sup> El CIDAC (Centro de Innovación para el Desarrollo y la Acción Comunitaria) depende de la Secretaría de Extensión y Bienestar Universitario de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y se plantea “el principio de integralidad de las prácticas de extensión, investigación y docencia y la necesidad de enfatizar la agencia no solamente social, sino política y epistémica de los movimientos sociales, de los sectores populares y organizaciones con las que se plantea el trabajo. (<http://www.cidac.filo.uba.ar>).

<sup>15</sup> Ver también la categoría de “mapeo cultural participativo” en Díaz (2009).

quienes conceptualizan y problematizan una experiencia de mapeo colectivo en el Barrio de Barracas —en articulación con una escuela secundaria pública— y sostienen la importancia de

salir a la calle y mirar lo que la cotidianeidad, atravesada por un tejido social, político, cultural, histórico, vuelve invisible, para visibilizarlo, evidenciarlo, capturarlo, encuadrarlo, fotografiarlo y construir colectivamente una memoria visual, configurando un entramado de pertenencia comunitaria e identitaria (2011: 79). Pensar un mapa [sostienen los/as autores/as] es pensar un territorio (...) para sentirse parte de una trama pero también para pensar y analizar procesos (...) y sobre todo para pensar estrategias de apropiación (2011:79).

En este sentido, coincidimos plenamente con ellos/as en cuanto tomar en cuenta la politicidad del trabajo cartográfico, usando, reconfigurando, transitando, aceptando o discutiendo al territorio como tal.

Respecto de la propuesta metodológica —y fuertemente paradigmática— de la Investigación Acción Participativa, recuperamos importantes aspectos. Entender la actividad de extensión en tanto productora de conocimientos implica situarla en el plano de la investigación, desdibujar los límites entre estas dos funciones de la universidad. En la tradición latinoamericana, podemos destacar toda una tradición de pensamiento emancipatorio, que plantea la necesidad de una validación social del conocimiento, además de la importancia de la ponderación de la memoria colectiva y la cultura popular. Todo esto atendiendo a la producción y difusión de nuevos conocimientos que estén intrínsecamente ligados a las realidades de las comunidades y organizaciones sociales (Fals Borda, 1993: 16 y ss.). Paradigma que se apoya en una tradición de pensamiento que compromete teórica y prácticamente la construcción de conocimiento con los valores, las vivencias populares y los saberes que los movimientos emancipatorios crean y recrean en la práctica social.

Boaventura de Souza Santos (2005) propone la IAP como herramienta de construcción de conocimiento, al conceptualizarla como

la definición y ejecución participativa de proyectos de investigación involucrando a las comunidad y a las organizaciones sociales populares, de la mano de problemas cuya solución puede beneficiarse de los resultados de la investigación. Los intereses sociales están articulados con los intereses científicos de los investigadores y la producción de conocimiento científico se da estrechamente ligada a la satisfacción de necesidades de los grupos sociales que no tienen poder para poner el conocimiento técnico y especializado a su servicio a través de la vía mercantil (2005: 43).

Nos nutrimos también de algunos desarrollos realizados por otros autores/as fundamentalmente latinoamericanos/as ubicados desde perspectivas que visibilizan los límites de las ciencias sociales y de la academia en general para abordar nuevas realidades, reconociendo la existencia de otras prácticas intelectuales que generan conocimiento pertinente históricamente y sistematización de experiencias.<sup>16</sup>

Ahora bien, en relación con la construcción metodológica que vamos desarrollando y con las categorías teóricas y las estrategias con las que nos hemos ido referenciando, rescatamos a la *participación social* como una dimensión clave en la vinculación con el territorio en lo que refiere a la construcción de conocimiento.

En ese sentido, encontramos en la antropología social algunos aportes para complejizar y enriquecer esta cuestión. Elena Achilli (2001), por ejemplo, da cuenta de la experiencia dada por

la combinación entre *procesos de investigación* y *procesos colectivos de co-participación en acciones* con sujetos involucrados en los problemas con los que se trabaja. Tales procesos —de investigación y de co-participación y/o coinvestigación, según los casos— fueron pensados y orientados desde la perspectiva disciplinaria de la antropología social.

<sup>16</sup> Nos referimos a conceptualizaciones tales como “Investigación desde el margen” (Torres), “Epistemología fronteriza” (Mignolo), “pensamiento de umbral” (Zemelman) y “nomadismo intelectual” (Maffesoli), por dar algunos ejemplos significativos (ver Petz, Trincheró, 2014).

La autora rescata el valor de la participación no desde una concepción neoliberal en la cual es propuesta “para llenar los espacios vacíos de un modelo que ha profundizado la desigualdad social” (2011: 5) en la cual se construyen cuerpos conceptuales fragmentados y parcializados, integrados como “verdades a medias” que van “perdiendo el *sentido crítico* con que fueron pensados para dar cuenta de determinados procesos sociales”. Por el contrario, se posiciona desde ese sentido crítico entendido desde “una concepción relacional, no dicotómica de la vida social que pone de manifiesto las *contradicciones* explícitas e implícitas de las relaciones sociales” (2011: 5).

Así, adherimos a la propuesta de Achilli de orientar

un trabajo a escala de las expectativas e intereses de los sujetos inmersos en las contradicciones y los conflictos de las problemáticas de su propia cotidianeidad sin desconocer otras escalas del contexto histórico general. En ese sentido, es un esfuerzo por afirmar y construir herramientas conceptuales que permitan construir espacios interactivos en la que la *participación* de los sujetos se “encuentren” con sus prácticas e “intereses”, las reconozcan, argumenten y los demanden organizada y colectivamente (2011:5).

Dagnino (2008), por su parte, nos habla de *exvestigación* “hacia afuera”, junto con estudiantes y movimiento sociales y orientada por problemas pensando en construir políticas públicas. El autor propone correrse de lecturas ingenuas acerca de los intereses y valores que atraviesan a la universidad, para entenderla “como un territorio del enfrentamiento político, de la disputa de proyectos políticos” (2008:5) y al conocimiento que allí se construye como politizado. En este sentido, habla también de politizar la docencia a la que denomina *decencia*, rompiendo con el ejercicio que denuncia como cumplidor en términos legales pero mentiroso en términos que podríamos considerar éticos.

Si pensamos en el marco teórico de las asignaturas que componen el trayecto curricular integrador Trabajo Social Comunitario, es preciso aclarar que nos paramos desde las ciencias sociales. Ahora

bien, las ciencias sociales tampoco están exentas de la disputa de sentidos y posicionamientos políticos. De hecho, autores como Zelman (en Guelman 2014) asignan a las Ciencias Sociales

un papel legitimador. Hasta la ciencia “crítica”, en tanto opera con categorías teóricas intentando encontrar en la realidad la adaptación a los análisis que estas categorías proponen, desconoce la coyuntura real y cae en razonamientos y análisis forzados que desconocen los procesos sociales reales (2014:72).

Diferenciándose de aquella postura,

propone en lugar de una mirada teórica, una mirada epistémica que pueda dar cuenta de lo real en su dinámica, en su movimiento, en su historicidad no acabada, en su devenir acaciendo, teniendo en cuenta a los sujetos que construyen esa realidad, sujetos que las ciencias sociales desconocieron históricamente. Las relaciones de conocimiento tendrían que apelar a experiencias valóricas, afectivas, ideológicas, porque amplían la noción de realidad, dando lugar a los sujetos y a la subjetividad. Se trata de buscar comprender, de potenciar la aprehensión (...) construir una relación de conocimiento que desafíe la inercia de manejarse con estructuras parametrales a priori. Desde esta lógica podrá construirse una objetividad que implique problematizar la propia relación de conocimiento así como la realidad (2014:72).

Allí es donde la antropología tiene aportes concretos para realizar. En este sentido, Mirtha Lischetti (2015) rescata de la formación antropológica la vinculada a la “teoría de la práctica territorial”, y señala que “la transformación más importante que ejerce la etnografía la hace sobre los que la usan y la practican”, mostrando “la complejidad de los procesos en los que intervienen múltiples actores con intenciones y tradiciones diversas”. Aunque advierte que

ni la formación política, moral o antropológica de los sujetos garanti-

zan el establecimiento de un “buen vínculo” (...) que lleve a un buen término el trabajo conjunto que pretendemos hacer en el trabajo territorial. Lo que más lo garantiza es la vigilancia permanente de nuestros propios prejuicios, el compromiso social y político que asumamos, la revisión constante de las actividades que llevamos a cabo (2015:16).

En relación con estos señalamientos, y también desde la antropología, Elena Achilli nos propone un punto de partida —al cual adherimos— que incorpora a lo grupal/colectivo como mecanismo de trabajo, involucrándonos desde la investigación con quienes participan de la misma, de manera “dialécticamente modificante”. A través de lo que denomina “controles epistemológicos”, se van dando cambios en los esquemas cognoscitivos e interpretativos. Según la autora, somos sujetos que producimos significaciones y sentidos alrededor de las experiencias que vivimos y nos circundan como integrantes de un conjunto social y de un tiempo histórico.

Los sujetos, como sujetos sociales, producen interpretaciones de sus prácticas y relaciones que, desde la investigación, se analizan e interpretan en relación con las condiciones en que las mismas se despliegan y en sus múltiples continuidades y discontinuidades. Los sujetos son conocedores de lo que hacen y, a la vez, poseedores de un sentido común cargado de una multiplicidad de huellas que desconoce. Un sentido común con variadas cristalizaciones en su conciencia práctica, con incorporación de fragmentos del conocimiento científico, con múltiples creencias, con aspectos derivados de las concepciones hegemónicas o derivados de otras concepciones embrionarias, alternativas, diferentes (Achilli, 2011: 8-9).

La autora rescata, pues, el trabajo en espacios colectivos (que resulta sustancial para nuestra propuesta de *aprendizaje en movimiento*) en dos sentidos:

Por un lado, por la posibilidad conjunta de objetivación —reflexividad— sobre las propias prácticas y producciones de significaciones,

representaciones, legitimaciones ideológicas, conocimientos. Una posibilidad de crítica sobre la disgregación del sentido común que permite hacer consciente lo que “realmente se es” en tanto posibilita “hacer el inventario” de las huellas que portamos sin saber (Gramsci, 1983).

Un incursionar sobre aspectos que hacen a la conciencia práctica, a los aspectos rutinizados/naturalizados/enajenados en la cotidianidad de la vida social. Por el otro, y como parte del proceso anterior, por la posibilidad de articular sus propias prácticas y experiencias de vida con conceptualizaciones y conocimientos sociales sistematizados que hablen de ellas (2011:9).

Para finalizar este apartado que nos permitió indagar un poco en los alcances de incorporación de la categoría de *praxis* para pensar en nuestra experiencia de aprendizaje en movimiento —plasmado en el trayecto curricular integrador TSC— queríamos señalar que fue esa *praxis* la que nos llevó a corrernos de la mirada disciplinar, para comprender la realidad social como *indisciplinada* (Kaplun, 2003; Guelman, 2014, Ávila Huidobro y otros, 2014). Y desde un trabajo *inter-profesional* (Lischetti, 2015) que implicó encontrarnos no solo como equipo docente interdisciplinario (entre nuestros compañeros/as de la cátedra se encuentran psicólogos/as, antropólogos/as, sociólogos/as, historiadores/as, trabajadores/as sociales, politólogos/as, lingüistas, comunicadores/as sociales), sino como quipos intersectoriales que configuran marcos de trabajo en común y que otorgan la factibilidad para la generación de conocimiento socialmente relevante.<sup>17</sup>

En ese camino fuimos construyendo equipos temáticos, donde las disciplinas no determinaron el criterio de conformación, sino las problemáticas abordadas en los proyectos. Así, actualmente trabajamos en equipos que llevan adelante proyectos de extensión integra-

<sup>17</sup> Como sostiene Lischetti y Petz (2016), la universidad no puede constituirse en refugio de producciones críticas sino que debería participar activamente aportando en la reconstrucción de lo público con líneas de trabajo que contemplen el conocimiento construido con distintos sectores sociales en marcos de transformación, como posibilitadora de sujetos colectivos más que como sujetadora de individuos.



dos en temáticas tales como economía popular, derechos humanos, educación, género, cultura y comunicación, salud y ambiente, deporte y recreación.

El devenir del trabajo en los equipos temáticos fue materializándose en el desarrollo de espacios periódicos de planificación de proyectos de enseñanza, extensión e investigación. En términos epistemológicos implicó la profundización del conocimiento acerca de las áreas problemáticas y la construcción de marcos teóricos específicos, así como también fomentó la presentación a encuentros, congresos y jornadas y la escritura colectiva; en lo pedagógico, habilitó la búsqueda y elaboración de “cajas de herramientas”<sup>18</sup> para trabajar tanto en el aula como en el territorio; en lo político, significó un mayor desarrollo en la construcción de redes y vinculaciones políticas con organizaciones e instituciones que abordan el mismo área problemática, siendo esto fundamental para consolidar las perspectivas y los anclajes de las líneas de acción estratégicas.

Esa definición no fue prefigurada sino que se fue construyendo en base a la experiencia de estos años de trabajo en el marco de la curricularización de la extensión que llevamos adelante en la UNDAV.

En definitiva, tanto en la dimensión político-epistemológica, como en la metodológica y la pedagógica, intentamos construir una *praxis territorializada* que nos permita ir forjando —no sin tensiones, contradicciones y obstáculos— en la dimensión institucional, una universidad contrahegemónica es decir una *Universidad en Movimiento*.

---

<sup>18</sup> En estas “cajas de herramientas” fuimos incluyendo materiales tales como selecciones de fuentes documentales (audiovisuales y escritas), actividades de portafolio, guías de lectura, dinámicas grupales, etc.

## Bibliografía

- Achilli, E. (2011): “Antropología e investigación acción participativa. Reflexiones sobre algunas prácticas” en *X Congreso Argentino de Antropología Social*; Facultad de Filosofía y Letras; UBA.
- Ávila, R. et al. (2014): *Universidad, territorio y transformación social. Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento*, UNDAV Ediciones, Avellaneda.
- Benedetti, A. (2011): “Territorio: concepto integrador de la geografía contemporánea”, en Souto, Patricia (coord.): *Territorio, Lugar, Paisaje. Prácticas y conceptos básicos en geografía*, Colección Libros de Cátedra, FFyL, UBA.
- Boaventura de Sousa Santos (2005): *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad* (con Naomar de Almeida Filho), Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. y L. Wacquant (1995): *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo, México.
- Brusilovsky, S. (2000): *Extensión universitaria y educación popular. Experiencias realizadas. Debates pendientes*, Buenos Aires, EUDEBA.
- Cano Menoni, A. (2015): “La extensión universitaria en la transformación de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos”, en Acosta Silva, A. et al. (2015): *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe*, CLACSO, Buenos Aires.
- Cecchi, N. et al. (2009): *El Compromiso Social de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI. Entre el debate y la Acción*, IEC- CONADU, Buenos Aires.
- Cecchi, N., Pérez, D. y Sanllorenti, P. (2013): *Compromiso Social Universitario. De la Universidad posible a la Universidad necesaria*, IEC- CONADU, Buenos Aires.
- Cottingham, J. (1995): *Descartes*, UNAM, México.
- Dagnino, R. (2008): “Empezando por la extensión universitaria...” (sintetizada en una conferencia del Dr. Renato Dagnino en el gremio ADULP).

- Links:<http://conadu.org.ar/conferencia-del-dr-renato-dagnino-en-el-gremio-adulp/>  
y/o <http://www.proglocode.unam.mx/sites/proglocode.unam.mx/files/Dagnino,%20Empezando%20por%20la%20Extensi%C3%B3n%20Universitaria.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2005): *La universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Coordinación de Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México. México. Link: [http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/rev\\_plan\\_estudio\\_cp/materiales\\_de\\_lectura/universidad/03\\_de\\_Sousa\\_Santos-La\\_Universidad\\_en\\_el\\_siglo\\_XXI.pdf](http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/rev_plan_estudio_cp/materiales_de_lectura/universidad/03_de_Sousa_Santos-La_Universidad_en_el_siglo_XXI.pdf)
- Díaz, R.A. (2009): “Del saber del espacio al espacio del saber: confección de mapas comunitarios y crítica de la cartografía ‘oficial’ como artefacto hegemónico de representación y dominación territorial”, V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa. UNCOMA, Cipolletti, Río Negro.
- Fals Borda, O. (1993): “La investigación participativa y la intervención social”. En *Documentación social. Revista de estudios sociales y sociología aplicada*, n° 92, Jul-Sep.
- Freire, P. (1998): *¿Extensión o Comunicación? La Concientización en el Medio Rural*, Siglo XXI, México.
- Gandolfo, L. et al. (2011): “Mapas colectivos. Algunos apuntes hacia una cartografía identitaria y comunitaria”. En *Espacios*, N° 47-Nov., Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Buenos Aires.
- Geertz, C. (1991): *La interpretación de las culturas*. Gedisa, Barcelona.
- Giddens, A. (1982): “Hermenéutica y teoría social” en *Profiles and Critiques in Social Theory*, Londres, Macmillan.
- Gramsci, A. (1983): *Introducción a la filosofía de la praxis*, Premia México.
- Guelman, A. (2014): “La vinculación universidad-sociedad como eje de la discusión prospectiva acerca del papel de la universidad” en Llomovatte, S.F. Juarros y G. Kantarovich. (dir., comp.) (2014): *Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública*. Co-

- lección Libros de cátedra. FFyL, UBA.
- Jauretche, A. (1967): *Los profetas del odio y La yapa*, Corregidor, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (1982): *La colonización pedagógica y otros ensayos*. CEAL, Buenos Aires.
- Kaplún, G. (2003): *Indisciplinar la Universidad*, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito.
- Kosic, K. (1967): *Dialéctica de lo concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y del mundo*, Grijalbo, México.
- Lander, E. (2016): *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, CICCUS, Buenos Aires.
- Latour, B. (2001): *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Gedisa, Barcelona.
- Lefebvre, H. (2013): *La producción del espacio*, Capitán Swing, Madrid.
- Lischetti, M. (coord.) (2013): *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA); Programa de Promoción de la Universidad Argentina, Ministerio de Educación de La Nación.
- \_\_\_\_\_ (2015): “Abordajes para el trabajo con poblaciones. Participación Social y Prácticas Socio-Políticas”, en *Redes de Extensión*. Revista de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Letras, N° 1 (Digital).
- Lischetti, M. e I. Petz (2016): Editorial, en *Revista Redes de Extensión* N° 2- FFyL-UBA.
- \_\_\_\_\_ (2009): “Universidad-Sociedad: breve historia de un vínculo”. En *Espacios de crítica y producción* N° 41, FFyL-UBA.
- Maidana, D. (2013): “Universidad Nacional General Sarmiento: la relación Universidad-Sociedad” en Lischetti, M. (coord.) *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación*. FFyL, UBA; Programa de Promoción de la Universidad Argentina, Ministerio de Educación de La Nación.
- Niremberg, O. (2006): “El diagnóstico participativo en intervenciones sociales”. CEADEL, cuaderno n° 44.

- Pañuelos en Rebeldía (2010): “Educación Popular y Trabajo territorial”. Ponencia, Digital.
- Petz, I. Trinchero, H. (2014): “La cuestión de la territorialización en las dinámicas de integración universidad- sociedad. Aportes para un debate sobre el “academicismo”, en *Papeles de Trabajo* N° 27 - Julio 2014.
- Petz, I., Trinchero, H. (2013): “El Academicismo Interpelado”, en Lischetti, M. (coord.): *Universidades Latinoamericanas. Compromiso, Praxis e Innovación*, Ed. de la Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- Petz, I. (2015): “Extensión universitaria. Tendencias actuales y desafíos pendientes”, en *Revista Redes de Extensión* N° 1- FFyL-UBA.
- Rockwell, E. (2009): *La experiencia etnográfica*, Paidós, Buenos Aires.
- Rodríguez, L. (2013): “La elección categorial: alternativas y educación popular”, en Rodríguez, L. (Dir.): *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*, APPEAL, Buenos Aires.
- Souto, P. (coord.) (2011): *Territorio, Lugar, Paisaje. Prácticas y conceptos básicos en geografía*, Colección Libros de Cátedra, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- Sturniolo, S.A. (2009): “La universidad y su articulación local. ¿Nuevos sentidos?”, XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.
- Trinchero Hy Petz, I. (2013): “El academicismo interpelado”, en Lischetti, M (Comp.) *Universidades Latinoamericanas. Compromiso, Praxis e Innovación Social*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Varsavsky, O. (1969): *Ciencia, política y científicismo*. CEAL, Buenos Aires.



## **CAPÍTULO VII**

### **Del proyectismo a la integración estratégica de la extensión: reflexiones sobre la curricularización de la extensión en la UNDAV**

Rodrigo Ávila Huidobro  
Manuel Ferrer  
Luciana Fiorda  
Facundo Harguinteguy

Las palabras arrastran significados, como capas minerales, sedimentan sentidos antiguos, usos actuales, diversos, hegemónicos algunos, circunscriptos siempre a algún ámbito o grupo específico, con medianas o mayores pretensiones de universalidad. Las palabras, además, ordenan. Dan sentido, si bien sabemos que no es único ni inalterable. Dan sentido a nuestras acciones, al tiempo que las prefiguran.

Las terminologías, van más allá, incluso, en ese afán de dar sentido y de ordenar. Presentan constelaciones de términos-palabras, con relaciones establecidas, de causa-efecto, de temporalidad sugerida. De algún modo son más conscientes de sus razones, de los procedimientos que suponen y esperan.

En esta línea, la extensión universitaria está fuertemente marcada por su lenguaje, no podía ser de otra manera. Pero no ahondaremos aquí en la crítica o análisis o reflexión sobre la etimología de la palabra “extensión” y su conformación histórica como función básica de la universidad; cosa que ha sido ya desarrollada en extenso, y, además, de la que se tiene una relativamente sana —no mensuraremos hasta qué punto— conciencia de su pecado original: proyección de la universalidad occidental. Herramienta de entender y controlar. Cómplice del proceso de “desencantamiento” del mundo, no de su revelación, sino de la acción misma de otorgarle al mundo una racionalidad cartesiana.<sup>1</sup>

En ese sentido, en los últimos años, existe cierto consenso en torno a la necesidad de implicarse en el territorio. Lo cual no siempre se traduce en —o refleja— una práctica coherente, pero sí, por lo menos, un discurso, podríamos decir, con fuerte nivel de consen-

---

<sup>1</sup> Podríamos decir que el lenguaje y la metodología del proyecto tienen que ver con un proceso de ordenamiento de la demanda social. Lo que en tiempos de ebullición social y gobiernos populares puede ser una herramienta para canalizar las demandas y transferir recursos; puede fácilmente también ser una manera de ordenar y someter bajo las lógicas de las élites gobernantes los procesos de organización social. Por otra parte, lleva implícito el presupuesto “pienso, luego existo”, cuando en realidad, todos los que hemos llevado adelante proyectos de extensión, sabemos que el camino es un permanente generador de emergentes y conceptualizaciones superadoras para entender y llevar adelante las acciones junto a las organizaciones.

so en el campo de la extensión universitaria argentina. Cuando se habla de “diálogo de saberes”, de “compromiso social universitario”, de “responsabilidad social universitaria” o del “rol social de la universidad”, la extensión aparece como una función fundamental.

Ahora bien, cuál es nuestro equipaje metodológico-conceptual para abordar esa realidad que es el territorio, para involucrarnos en la trama de relación que el mismo supone. Y es aquí en donde aparece el famoso “proyecto”. Palabra, además, que es dominada, utilizada, por la mayoría de los actores con los que nos vinculamos para trabajar: organizaciones sociales, políticas, culturales, educativas; instituciones educativas, de salud; sindicatos, colectivos de migrantes, de mujeres, afrodescendientes... todos conocen y están dispuestos a “hacer un proyecto”. La idea de proyecto organiza gran parte de la práctica social, hegemonizando el modo de intervención.

Pero cuál es el horizonte al que aspiramos cuando diseñamos y ejecutamos un proyecto, siguiendo a Ander Egg, que distingue entre “lo posible, lo probable y lo deseable” (2003). ¿Cuántos de nuestros proyectos podemos decir genuinamente que se inscriben en una estrategia a largo plazo de transformación de la realidad? ¿En cuáles de estas acciones se aprecia el sostenimiento de un vínculo permanente con los actores sociales contrapartes? Y, sobre todo, trasladando esta discusión a una experiencia de curricularización de la extensión — como se viene dando en la UNDAV a partir del Trayecto Curricular Trabajo Social Comunitario—: ¿De qué modo la curricularización se relaciona con esta tensión entre la lógica del proyecto, que domina la práctica extensionista, y la necesidad de transformación que se exige y se expresa desde los movimientos emergentes territoriales y desde los modelos de ser y hacer universidad que la ligan a los procesos de lucha emancipatoria?

Desde estos interrogantes, y frente al desafío de una novedad como la curricularización, que obliga a re-configurar o configurar nuevas prácticas extensionistas, se impone la necesidad de mantener la “revisión didáctico-metodológica permanente” (Ávila Huidobro *et al.*, 2014: 50).



A continuación, desarrollaremos estos interrogantes y tensiones propios del *hacer* universidad. Tomaremos como punto de partida un análisis de “el proyecto” como modo de gestión propio de la era neoliberal, con los consecuentes recaudos metodológicos y políticos que es preciso tomar. También, pensaremos a la extensión atravesada por el clima de época, en donde aparece el “emprendedurismo” como modelo de resolución de los problemas sociales. En contraposición a esta apelación al individuo como motor de cambio, veremos que la propuesta de Trabajo Social Comunitario (TSC) ha planteado siempre la articulación con las organizaciones libres del pueblo y no con individuos, con la comunidad y no con la “vecindad”. De esta manera, haremos un breve recorrido por TSC como propuesta concreta, lo cual nos ha dejado algunas reflexiones y aprendizajes sobre las formas en que se despliega la extensión. Finalmente, a cien años de la reforma, discutiremos el rol de la universidad y la extensión como orientadora de la práctica.

## I

Sin dudas, en la vinculación entre la universidad y el territorio, el proyecto es la unidad más visible que expresa la realización efectiva de la política extensionista, y la que se mantiene por el momento como organizadora de la extensión curricularizada en TSC. Ahora bien, es preciso evaluar el despliegue de energías y las producciones que se generan en el desarrollo de un “proyecto”: podrá ser una herramienta de trabajo para fortalecer la inserción de la universidad en el territorio y viceversa, o bien un simple fetiche reproductor del ejercicio académico o la condición de autoreproducción de los sujetos y las instituciones.

Insistimos, es preciso problematizar algunas ideas y conceptos que en el ámbito de la extensión universitaria se utilizan con frecuencia. En los últimos años se han revitalizado los debates acerca del rol de la universidad, y sobre todo de la universidad pública. Los ámbitos y espacios referidos a la extensión universitaria han marcha-

do muchas veces a la cabeza de estos debates. La problematización del vínculo entre la universidad y el territorio, la organicidad de la construcción de conocimiento y la enseñanza con las problemáticas sociales y las organizaciones populares, el modo de relación entre los actores intra y extra universitarios han sido parte de estos debates. En poco tiempo de ejercicio, la propia experiencia de TSC ha suscitado importantes debates sobre su sentido en la comunidad universitaria-territorializada de la UNDAV. Sin embargo, como advierte Tatián

la investigación universitaria sobre la universidad (que se expresa hoy en un creciente número de coloquios y publicaciones) corre el riesgo de una cancelación de todo conflicto de las facultades en favor de una homologación disciplinaria puramente instrumental, que nada tiene que ver con un anhelo de universalidad y que prescinde de la interrogación por el saber y sus sentidos, por las condiciones de un saber del saber (Tatián, 2017: 19).

Una de las maneras de contrarrestar los sesgos teóricos y prácticos que atañen a nuestro quehacer extensionista requiere justamente problematizar los conceptos sobre los que organizamos nuestra labor. Pero dejemos esta tarea por unos instantes. Si en los ámbitos mencionados decimos que un proyecto es la “idea de una cosa que se piensa hacer y para la cual se establece un modo determinado y un conjunto de etapas necesarias” todos nos sentiríamos muy cómodos y comprenderíamos de qué hablamos. Seguramente habría cierto consenso en afirmar que “el proyecto” es la unidad fundamental del quehacer extensionista. Es decir, que cuando en la extensión universitaria hablamos de “armar un proyecto” —en términos generales— nos referimos a una serie de actividades compartimentadas, discretas o simplemente añadidas unas con otras pero —he aquí una de las cosas que queremos problematizar— desconectadas (muchas veces) de los procesos históricos y sociales en los cuales se inscriben las causas de las problemáticas abordadas.

Los mentados “proyectos” como suma de acciones de abordaje de las consecuencias, sin la existencia de una política planificada de transformación social o fortalecimiento de los procesos de resistencia popular, pueden funcionar más como una manera de apaciguar reclamos, encauzarlos o encausarlos<sup>2</sup> en una lógica administrativa, sometida a los tiempos administrativos, más que como una herramienta capaz de construir poder popular, que mejore las condiciones para enfrentar la dependencia y las injusticias sociales.

Uno de los interrogantes que permanentemente debemos realizarnos es hasta qué punto el ordenamiento de nuestra práctica extensionista —a través de la matriz del proyecto— imprime una lógica fragmentada y tecnicista que se divorcia de nuestra comprensión de la complejidad de la realidad social. Pero también, cómo nuestro compromiso de traccionar la universidad a los procesos de organización y resistencia popular es tensionado por la lógica burocrática administrativa institucional (de la institución que se autoreproduce) que conlleva la supervivencia a través de un sistema de subsidios y convocatorias a “proyectos” que organiza el trabajo y las condiciones materiales del mismo en acciones fragmentadas, o cómo eso se articula, no sin conflicto, con las necesidades de una producción científica, política y social que se pretende transformadora. En un encuentro de balance, al cierre del trabajo anual con una institución centenaria del barrio, uno de sus referentes ponderó el trabajo de articulación al señalar que:

He estado revisando los registros de nuestra institución y no he encontrado que antes de la Universidad de Avellaneda hayamos trabajado con otra universidad. Pero además yo quiero rescatar que, ya hace cinco años que venimos sosteniendo esta relación y que ésta perdure —y no

<sup>2</sup> Encausar con “s” se utiliza comúnmente para referirse al inicio de una causa judicial, sin dudas el proceso que, socialmente, más condicionado está por la subordinación a una gramática determinada y de escasa polivalencia, y en donde más la “realidad” se subordina a la norma, dicho sea de paso, se trata además del más conservador de los poderes del Estado.

vengan, hagan un proyecto y desaparezcan— nosotros lo valoramos especialmente. En su larga historia esta institución ha cambiado, pasaron por aquí anarquistas, socialistas y peronistas, pero si hay algo que no cambió es que desde sus inicios hacemos una cosa que es resistir. Pasan los años y seguirán pasando y nosotros seguimos acá resistiendo y hoy ustedes son parte de nuestra historia de resistencia.

Como ya hemos desarrollado (Ávila Huidobro *et al.*, 2014), la UNDAV lleva adelante bajo el formato de proyectos su propuesta de curricularizar la extensión como parte de la formación de los/as estudiantes. No obstante, en el nivel 4 de Trabajo Social Comunitario, son los/as estudiantes quienes tienen que diseñar un proyecto de extensión universitaria en diálogo con una organización del territorio, de esta manera hemos podido analizar y problematizar el proceso de construcción de un proyecto. Hemos visto cómo en ocasiones “el árbol tapa al bosque”, y cómo también “malos proyectos” implican fuertes reflexiones y cuestionamientos en torno a lo social y al propio quehacer universitario.

En ese sentido, ante todo, es preciso reivindicar el importante valor que tiene la etapa de diseño de un proyecto, de elaboración del problema, de generar y fortalecer el vínculo con un actor social y planificar un accionar consensuado. La escritura y diseño del proyecto se constituye en la etapa final y como resultado de un proceso de trabajo articulado con la organización/institución. El desafío es entonces: cómo se define el tema/problema a abordar. Se pone en juego la riqueza de poder construir más allá de las fronteras disciplinares y en articulación con las reales necesidades y estrategias de la organización/institución.

En TSC 4 aparece mucho la ansiedad por definir el tema que organice el proyecto y de alguna manera dé un orden al proceso. Entonces puede pasar, que esos temas sean predefinidos desde los campos disciplinares o desde lo que se observa como necesidad, sin diálogo con los espacios territoriales. Por esa razón, uno de los aportes más significativos de TSC 4 es la deconstrucción de algunos modos de elaboración de proyectos, entendiendo que el diseño del

mismo es el producto de un proceso mayor, más importante, que trasciende al mismo proyecto y que se construye siempre en un diálogo genuino con los actores sociales involucrados.

Y más aún: desde el punto de vista de las organizaciones del territorio la experiencia de curricularización de la UNDAV en algunos casos, y como se destacaba más arriba, ya ha sobrepasado los tiempos tradicionales de “la visita” o incluso “del proyecto”. Madura entonces, desde la curricularización, una nueva temporalidad de la articulación y el vínculo universidad-territorio. Donde el proyecto ya no contiene —y delimita— la totalidad de la acción y la práctica extensionista, sino que aparece apenas como un punto de partida llamado a desbordarse permanentemente por el sentido estratégico y transformador que le imprimen la territorialidad y sus organizaciones. El relato de una referente de una organización social con desarrollo en medios comunitarios da cuenta de cómo, en esa temporalidad nacida de la curricularización, un modo tradicional, unilateral de la extensión se permea al sentido transformador que movilizan ciertos actores sociales:

en una organización hermana que también se dedica a la radio y a la comunicación popular se le planteó a una comisión de TSC hacer un relevamiento, para conocer a nuestras audiencias. Se realizó primero una prueba piloto de relevamiento, y de ahí surgió la idea de hacer uno en toda la zona. Nos invitaron a participar y con la universidad pensamos juntos el cuestionario para que también pudiéramos conocer las cosas particulares que nos interesaba conocer de nuestras audiencias. Desde este trabajo nació también un Foro de Medios Populares en la UNDAV que permitió acercarnos y que muchos estudiantes se acerquen a nuestros medios. Los resultados del trabajo fueron muy importantes, los presentamos en asamblea donde pudimos ratificar algunas cosas que veníamos pensando pero con información concreta, que a la hora de discutir con el Estado los recursos o las políticas para el sector te para desde otro lugar.

Podemos decir entonces, desde la perspectiva del “punto de partida”, que el proyecto adquiere un nuevo carácter. Es una im-

portante herramienta por lo menos en tres dimensiones: política, comunicacional y económica o material. Política porque implica la dimensión del acuerdo, al mismo tiempo, así como lo presupone, lo consolida. Todo proyecto es político, además, porque supone una problemática a trabajar y, fundamentalmente, a transformar. En todo proyecto de extensión universitaria (PEU) se busca incidir en una realidad que se entiende como problemática e *injusta* (Lischetti, 2013: 13). La caracterización de *esta* realidad, la identificación de causas, determinantes, actores sociales, sin dudas es un acto político que presupone un posicionamiento por parte de los agentes universitarios en la red de relaciones que configuran el territorio.

La dimensión comunicacional es inseparable de la anterior, y estriba en la capacidad de poder dialogar con otros actores sociales a partir de un punto de síntesis: cómo se concibe la realidad y cómo se la puede abordar. Además, la formulación del proyecto estará condicionada por el destinatario al que se espera está dirigido: organismos nacionales, órganos de gobierno universitario, autoridades municipales, etc.

Finalmente, la cuestión económica es la que muchas veces motiva la redacción en sí de todo proyecto; por eso es preciso no confundir el financiamiento que se precisaría para obtener o movilizar ciertos recursos con una sesuda evaluación de los recursos materiales que se pueden poner en movimiento a partir de un proyecto. Sin dudas, en lo que respecta a los PEU, y lo desarrollaremos más adelante, es la posibilidad de destinar trabajo lo que garantizará el impacto de las acciones.

Pero más allá de estas dimensiones que tiene el proyecto como herramienta, y que nos parece preciso destacar, puesto que ayudan a *situar* al proyecto dentro de una estrategia de vinculación territorial; debemos subrayar que el PEU implica una construcción de saber permanente, no solo en su etapa de diseño, sino, fundamentalmente, en su despliegue en el territorio junto a la organización.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Es en este sentido que cruje la concepción del "planificar-ejecutar" como una secuencia diacrónica.

Como venimos sosteniendo a lo largo de este texto, la experiencia de integración de la extensión universitaria a la formación de los estudiantes de la Universidad Nacional de Avellaneda es una invitación permanente a reflexionar sobre los propios términos y conceptos con los cuales designamos y organizamos con frecuencia la vinculación universidad-organizaciones populares. Con significativa frecuencia los estudiantes plantean la preocupación respecto a la continuidad de dicha vinculación al finalizar el cuatrimestre o tras concluir el denominado “proyecto”:

Hemos compartido todo un cuatrimestre, hemos conversado con los vecinos del barrio, algunos nos abrieron las puertas de su casa, tomamos mate, nos metimos en parte de sus historias, conocimos muchos de sus problemas ¿y ahora nos vamos?

Si bien ante este malestar —expresado con frecuencia— nosotros argüimos que la vinculación es institucional y que siempre debe trascender a los individuos que la encarnamos en un tiempo determinado, la lógica del proyectismo oculta, cuando no conspira, contra formas de gestión transformadoras de la realidad social que, además, sostengan los vínculos generados en el tiempo. Pero además, este tipo de observaciones manifiesta una tensión latente entre modos de ser y hacer universidad, entre modelos de gestión institucional y de formas de continuar y/o consolidar vinculaciones territoriales y abordajes. Una propuesta de vinculación no circunscripta al proyecto, sino con una impronta vertebradora y transversal subvierte los modos tradicionales de la institucionalidad universitaria abriendo rendijas a partir de las cuales pensar —desde una propuesta práctica— nuevas institucionalidades que asuman la disputa por ser una alternativa real, viable y superadora de la actual.

Las formas en que la universidad produce y se reproduce hablan de los modos de entender su rol, el Estado, el conocimiento, su forma de inserción en el mundo y en los proyectos de transformar o reproducir la realidad. Qué universidad, qué Estado queremos construir implica repensar estas lógicas profundamente naturalizadas aún en

aquellos y aquellas que afirmamos la necesidad de realizar profundas transformaciones al Estado liberal y burocrático que conocemos.

El proyecto como fin en sí mismo resulta, además de una herramienta para la autoreproducción, un tipo de condición material de producción que liga de modo fragmentado y precario a los trabajadores universitarios.<sup>4</sup>

Por lo antedicho, queremos hacer hincapié en la necesidad de consolidar estructuras estables que sostengan las líneas de acción en el territorio. En nuestro caso particular podemos pensar algunas experiencias en donde se han conjugado docentes de TSC, docentes de asignaturas de algunas de las carreras que tiene la universidad y personal técnico y administrativo de la Secretaría de Extensión Universitaria, funcionando como equipos extensionistas que, junto a las organizaciones, sostienen un volumen de trabajo a lo largo del tiempo.<sup>5</sup>

## II

Si bien creemos que la hegemonía del “proyecto” como unidad primordial de la “acción social” de organizaciones no gubernamenta-

---

<sup>4</sup> El proyecto financia muchas veces el complemento de renta de docentes con dedicaciones parciales, o bien posibilita la participación de becarios estudiantes, lo hace por tiempos cortos y con la incertidumbre sobre la continuidad de quienes trabajan en ellos. La rotación de “proyectos”, problemáticas, localizaciones y organizaciones que lo antedicho genera, obstaculiza algunas cuestiones fundamentales para el éxito de las intervenciones realizadas como ser el aprehender problemáticas, comprender especificidades territoriales, construir lazos de confianza con los sujetos protagonistas de nuestra acción y con los propios colegas universitarios. Pero además, el neoliberalismo ha configurado un tipo de Estado e intervención que —parafraseando a Enrique Martínez— en el mejor de los casos intenta aplicar políticas que tiendan a reducir inequidades de la estructura heredada, sin modificar su base (Martínez, 2017:97).

<sup>5</sup> Podemos mencionar a modo de ejemplo la articulación con la Red Nacional de Migrantes y Refugiados, con la cual se lleva adelante una Diplomatura para la formación de líderes y lideresas de organizaciones migrantes, el Proyecto de TSC Migrantes somos todos, el Proyecto Diversidad cultural: identidades que caminan el barrio, aprobado en la Convocatoria del 2017 de la SPU Universidad, Cultura y Sociedad, y la participación de la asignatura Diversidad cultural e inclusión social, de la Licenciatura en Gestión Cultural.



les, agencias estatales y universidades domina hace varias décadas la escena regional, en los últimos tiempos<sup>6</sup> —con una intensa vigorización y promoción del emprendedurismo— esta lógica se mueve como pez en el agua. El neoliberalismo fragmenta e individualiza todas las dimensiones de la realidad, por eso el “proyecto” (como fin de la acción institucional) y el emprendedurismo (como remedio para la fuerza de trabajo que el proceso de acumulación del capital excluye de la relación salarial) resultan hermanos siameses. A continuación nos interesa hacer las siguientes consideraciones a modo de recaudos epistemológicos.

Mientras la lógica proyectista fragmenta el abordaje de las problemáticas sociales, el emprendedurismo siembra individualismo y competencia, universalizando intereses e ideas de las élites oligárquicas. Mientras nos propone afligirnos por la pobreza, el ocuparnos de ella en los términos que nos plantea es, a la vez, escindirla de la injusta distribución de la riqueza.

Primo hermano de los conceptos de proyecto y emprendedurismo resulta el de “lo local”, esgrimido a diario por propios y extraños. Concepto éste que también debe ser problematizado siempre que implique un ocultamiento de la inserción de aquellos espacios o regiones denominadas “locales” en las estructuras de distribución de poder y recursos en que se insertan. Podríamos en cierto modo coincidir que “lo local” es —en algún sentido— el *locus* de la acción extensionista, al que también nos referimos como “trabajo en territorio”, “trabajo territorial” o “trabajo de campo”. No obstante, consideramos necesario revisar que la extensión universitaria, la construcción de conocimiento, la acción transformadora, deba ser sobre “lo local” sino más bien “en lo local”, “en el territorio”. Advierte Mirtha Lischetti en *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación* que el “conocimiento puede ser local, pero servir a intereses de la clase dominante, entonces además de local tendría

<sup>6</sup> A partir del giro conservador que ha tomado la región desde el 2015 con el golpe de estado en Brasil y la elección del presidente Mauricio Macri en la Argentina.

que tratarse de un conocimiento que buscara la inclusión social de la población” (Lischetti, 2013: 18).

Seguramente no puede subestimarse el hecho de que existe toda una serie de estrategias de “desarrollo local” difundidas por los organismos multilaterales de crédito o gobiernos que vienen a consolidar las desigualdades. Apelaciones y enunciaciones que centran su atención en las dificultades endógenas de las comunidades, desviando la atención sobre las causas políticas y económicas estructurales. No casualmente lo local y la lógica de proyectos resultan emblemáticas de las ONGs financiadas por las agencias de “cooperación” internacional para el desarrollo.

Camuflado bajo ropajes de participación, capacitación y significantes de impacto positivo, el proyectismo invade lo local, culpabiliza a los más humildes por su situación y desdeña los procesos de resistencia, resignificación y apropiación críticas que las clases populares realizan. En términos políticos objetaríamos que el territorio, lo local, no es el desierto, el lugar o la pecera donde pescar algunos votos, ni reclutar voluntades. Por el contrario, políticas transformadoras deben pensar a la organización popular del territorio (fortaleciendo poder político y autogestivo popular) como proyecto y como horizonte. Superar el modelo de Estado y universidad liberal implica para nosotros construir instituciones, no que se acerquen o intenten paliar las dificultades de las comunidades,<sup>7</sup> sino que contribuyan a fortalecer la capacidad en términos de ejercicio del poder de las poblaciones. Construir un nuevo paradigma de Estado y universidad que se constituya desde el pueblo y se enraíce en cada territorio resulta indispensable para construir los cimientos de una nueva institucionalidad con la potencia suficiente para enfrentar los poderes fácticos locales, los cuales están imbricados con intereses transnacionales.

<sup>7</sup> Cosa que, dicho sea de paso, en el caso específico de la extensión o de las políticas de las universidades nacionales, resulta claramente imposible por los recursos materiales que manejan, más allá de que, claro, tampoco sea la función social de las mismas.

## III

En el marco de Trabajo Social Comunitario hemos trabajado con la idea de lo que denominamos *colectivo de enseñanza-aprendizaje* (Ávila Huidobro *et al.*, 2014: 60), que justamente implica subrayar la importancia de la construcción de equipos que si bien son dinámicos y flexibles, que muchas veces se construyen y reconstruyen, deben subordinar los mentados “proyectos” a lineamientos estratégicos y equipos que acumulen experiencias, relaciones intra e interuniversitarias, que sean capaces de profundizar en el tiempo acciones, teorizaciones y relaciones de mutua confianza con las organizaciones populares, todos elementos indispensables para la construcción de conocimientos relevantes a las organizaciones populares con que se trabaja. En la experiencia de más de seis años de esta intensa y extensa integración de la extensión que supone el Trayecto Curricular Integrador Trabajo Social Comunitario hemos logrado, todavía de forma embrionaria, la conformación de equipos de trabajo en torno a problemáticas específicas, pero también la continuidad de relaciones interinstitucionales que han permitido aportes más significativos a los procesos iniciados por las organizaciones e instituciones. Por citar un ejemplo, con el Ex Centro de Detención, Tortura y Exterminio El Infierno hemos trabajado en forma continuada desde 2016 en ambos cuatrimestres y en propuestas intensivas de invierno y verano. Esto ha posibilitado cumplir un rol como universidad, desde TSC pero también articulando con carreras y departamentos, en la recuperación del espacio como espacio de memoria, colaborar en el mapeo de sitios y recobrando historias de pobladores del distrito sobre el terrorismo de Estado en Avellaneda.

Para dar solo algunos ejemplos, a partir de la vinculación construida desde TSC la carrera de Turismo ha trabajado en el diseño de las visitas al Centro, el armado de circuitos de memoria abordando este trabajo tanto a partir de materias como proyectos de extensión. Con docentes y estudiantes de la carrera de Gestión Cultural y Periodismo se han organizado charlas y ciclos de Teatro por la Identidad entre

otras actividades. La extensión universitaria y el propio Trayecto que integra dicha función a la curricula ha actuado como un *articulador político-territorial* interpelando a la institución y obrando como un constructor de demanda que impulse líneas de trabajo en el campo de la enseñanza, la investigación y la transferencia social.

Por otra parte, y vinculado a este ejercicio de descentramiento que nos debemos como institución, también es importante mencionar que la continuidad de los proyectos y su incidencia en la realidad social no depende solamente del sujeto universitario. A la hora de identificar actores para articular y desplegar la política universitaria, hemos podido apreciar que, cuando ésta se inscribe en procesos políticos de larga duración, en instituciones u organizaciones con una estrategia sostenida, es donde la organización puede producir una acumulación significativa. Construir una sociedad con justicia social requiere hoy de la construcción estratégica de una fuerza social heterogénea y organizada capaz de acumular saberes, prácticas y valores. Entendemos que la universidad puede convertirse en un espacio de articulación de múltiples resistencias y proyectos alternativos al que nos propone el norte global. Pero eso, estar a la altura de la hora, requiere que la universidad ligue orgánica y estructuralmente su proyecto de enseñanza, aprendizaje y construcción de conocimiento de modo sistemático, cotidiano y sostenido a las búsquedas emancipatorias de las organizaciones libres del pueblo.

#### IV

A cien años de la reforma universitaria, vivimos un momento histórico en que en gran parte de la región latinoamericana se produce un fuerte debilitamiento de la soberanía nacional, donde la capacidad integradora de la vida social por parte del Estado es puesta fuertemente en crisis. Y esta desintegración de los resortes del control de la reproducción de la vida por parte de los Estados y sus instituciones no ha sido precisamente en aras de una mayor democratización de la sociedad o de una apropiación comunitaria de la regulación de los

ciclos de la vida. Todo lo contrario, se impone la precarización de la vida, y la subordinación a las necesidades del capital.

Hoy, se impone situar a las universidades en los procesos de resistencia a la presión desintegradora del capitalismo transnacionalizado y de reconstrucción de un proyecto plural de Estado popular. Retomando a Diego Tatián,

La expresión “universidad nacional” encierra una fecunda contradicción entre los términos, pues significa tanto como decir universalidad nacional. Interesa mucho preservar esta tensión, en la que uno de los conceptos potencia al otro. Interesa mucho, pues, no liquidar la complejidad atesorada en esa expresión, y estar dispuestos a un pensamiento que incluya todas las mediaciones que sean necesarias, así como a su composición en un internacionalismo afirmativo y alternativo a la actual lógica supranacional del capitalismo que procura inscribir a la educación en el circuito del consumo a distancia, como cualquier mercancía (Tatián, 2017: 17).

En otros términos, Jauretche (1982) denunciaba décadas atrás que la colonización pedagógica consistía en presentar ciertos valores locales e históricamente contruidos como universales nada más que por el poder de irradiación de las metrópolis.

La extensión universitaria debe ser puesta en sintonía con el debate y la construcción de lo nacional: asumiendo problematizar la realidad en términos que trascienden los particularismos, pero prefigurando modelos de construcción que contengan y expresen lo plural y lo diverso.

La propuesta de curricularización, como se viene intentando en la UNDAV, sin duda inaugura una temporalidad que frente a la mencionada tradición proyectista, contiene desafíos, posibilidades y, ante todo, potencialidades hacia una praxis que sea a la vez extensionista y transformadora de la realidad en el sentido que venimos marcando. Así, creemos firmemente que en la definición de la agenda universitaria —qué conocimientos se construyen, cómo y con quiénes— debe estar presente permanentemente la pulsión de

crear tramas, restituir en el plano de las relaciones sociales, así como en el de las representaciones, espacios e identidades que superen las experiencias particulares y que permitan reconocernos en sujetos colectivos. Nos aventuramos a hablar de una *soberanía epistemológica*, capacidad de los pueblos de revalorizar sus saberes, producir los conocimientos e imaginar los futuros posibles para la consecución de sus sueños y anhelos.

## Bibliografía

- Ander-Egg, Ezequiel (2003): *Repensando la Investigación-Acción Participativa*, Lumen Hvmanitas, Buenos Aires.
- Ávila Huidobro, R. *et al.* (2014): *Universidad, territorio y transformación social. Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento*, Avellaneda, UNDAV Ediciones, Avellaneda.
- Jauretche, A. (1982): *La colonización pedagógica y otros ensayos*, CEAL, Buenos Aires.
- Lischetti, Mirtha (2013): *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación*, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Programa de Promoción de la Universidad Argentina, Ministerio de Educación de La Nación.
- \_\_\_\_\_ (2015): “Abordaje para el trabajo con poblaciones. Participación social y prácticas socio-políticas”, *Redes de Extensión*, núm. 1, Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Martínez, E.M. (2017): *Ocupémonos: del Estado de bienestar al Estado transformador*, Instituto de Producción Popular, Buenos Aires.
- Moruno, Jorge (2013): “¿Por qué esa obsesión con los emprendedores?”, *El desacuerdo*, 8 de diciembre, La Paz.
- Tatián, Diego (2017): *Córdoba 1918: la invención y la herencia*, IEC-CONADU, Buenos Aires.



## CAPÍTULO VIII

### **“Hoy cursamos afuera del aula”: encuentro, sentidos y praxis a partir de experiencias de aprendizaje en movimiento**

Ignacio Garaño  
Facundo Harguinteguy



## Introducción

En un recorrido que lleva ya más de siete años de experiencia en territorio, en el marco de Trabajo Social Comunitario, definimos como equipo de coordinación comenzar a construir registros de nuestra experiencia docente, procurando sistematizar nuestra praxis. De allí surgieron algunas reflexiones teórico-metodológicas y en relación con la práctica de las que dimos cuenta anteriormente.<sup>1</sup> En los últimos años, los procesos de análisis, discusión y reflexión acerca de nuestra experiencia, tomaron la forma de un proyecto de investigación UNDAVCyT “La extensión como práctica académica. El caso de Trayecto Integrador Trabajo Social Comunitario en la UNDAV”.

En ese marco, hemos avanzado en la reflexión sobre la necesidad de generación de mediaciones, a modo de recaudos metodológicos, respecto de los altos niveles de involucramiento en relación al campo de indagación. Habilitar el conocimiento respecto del propio quehacer e invitar a que las reflexiones que de allí surgen sean puestas en discusión y análisis por otros/as en diferentes momentos es una cuestión que decidimos asumir.

De modo que, una de las líneas centrales de trabajo fue un desafío para quienes aquí escribimos ya que, como investigadores, nos tocó analizar nuestra propia experiencia, ejercitando una desnaturalización de procesos con los que estábamos (y estamos) sumamente familiarizados. Nuestra cotidianeidad en términos de trabajo docente, pasa por llevar adelante el trayecto curricular integrador Trabajo Social Comunitario. Esto es, diseñar y construir programas, generar articulaciones con organizaciones, elaborar proyectos de extensión integrados al trayecto, con la particularidad de que lo hacemos desde el momento de puesta en funcionamiento de la UNDAV. En definitiva, venimos siendo protagonistas de su fundación. Entonces, el desafío tuvo que ver no solo con desnaturalizar o exotizar lo familiar, gene-

---

<sup>1</sup> Ver Ávila Huidobro *et al.*, 2014.

rando un ejercicio de *extrañamiento* (Lins Ribeiro, 1999), sino también —y fundamentalmente— con elaborar una reflexividad crítica sobre la propia labor en la UNDAV, como necesaria mediación en el trabajo de “lógicas en uso” (Achilli, 2005).<sup>2</sup>

Los ámbitos cotidianos, desde la perspectiva de la antropología social —disciplina en la que nos formamos los autores del presente texto—

están impregnados de contenido histórico social (...) donde se imbrican procesos y relaciones construidas cotidianamente por los sujetos que les imprimen determinadas significaciones, con otros procesos institucionales y estructurales con los que interactúan en una dialéctica relacional compleja (Ferrarotti, en Achilli, 2005:23).

En este sentido, nuestra participación en el día a día de Trabajo Social Comunitario resulta sumamente potente si partimos de comprender la escala de la vida cotidiana como dimensión estratégica para pensar la multiplicidad de discursos e interacciones, dado que aquí es donde se produce un encuentro entre estructuras y prácticas de reproducción social, como al mismo tiempo de innovación (Reguillo, 1998). No indagamos en esta oportunidad respecto de dicha multiplicidad, solo nos abocaremos a preguntarnos acerca de cuestiones tales como ¿Qué sucede en el proceso que implica la construcción de conocimiento por quienes transitan por la propuesta de curricularización de la UNDAV? ¿Qué mirada construyen sobre las experiencias que forjan? ¿Qué elementos aparecen como significativos para erigirse en insumos de reflexión sobre la *praxis* de la que hablábamos en capítulos anteriores?

Para abordar estas preguntas, volvimos sobre nuestros registros etnográficos<sup>3</sup> que, como docentes del Trayecto —e investigadores

<sup>2</sup> En este sentido, nos hacemos eco de debates y problematizaciones que se vienen dando desde las ciencias sociales y específicamente en la antropología, en la tensión entre *compromiso* y *distanciamiento* (Elias, 1990; Trincherro 1994).

<sup>3</sup> El registro es “un documento en el que se inscriben tanto las distintas

del mismo—, fuimos realizando en el marco del proyecto de investigación que transitamos. En este capítulo intentaremos recuperar sentidos, palabras y prácticas que hemos registrado en la cotidianidad de la asignatura Trabajo Social Comunitario, identificando, por un lado, momentos significativos en el proceso de construcción de conocimiento que desarrollan los y las estudiantes en el TSC 3, y por el otro ciertas miradas en relación al estado, el territorio y los procesos sociales que se ven profundamente transformadas y complejizadas en dicho proceso de construcción situada. Recuperaremos dos casos: el proyecto llevado adelante en un Espacio Cultural (EC) de un hospital monovalente neuropsiquiátrico y un proyecto con un Bachillerato Popular perteneciente a una central sindical.

El proyecto de “Salud Mental y Comunicación Popular”, desarrollado en el marco de la materia Trabajo Social Comunitario, articula acciones e interviene en el taller de radio que se despliega como una de las actividades en un espacio cultural que funciona en un Hospital monovalente que atiende la salud mental.

En este escenario, las formas de trabajo del EC resultan análogos a algunos de los planteos de TSC en cuanto a la interdisciplinariedad y el reconocimiento, y valoración, del aporte brindado por los diversos sujetos sociales al impulso de procesos de transformación hacia mayores niveles de justicia social —ya sean estos sociales o psíquicos/mentales—. Así, en un territorio transitado por los pacientes, sus familiares, los/as trabajadores/as de la salud mental y los/as “especialistas”, se suma TSC con sus docentes y estudiantes intentando interpretar y aportar a los objetivos que se plantean desde el EC.

Hasta hoy, tras casi cinco años de articulación con este espacio, las comisiones de TSC fueron acompañando con diversas acciones

---

manifestaciones observacionales —verbales y no verbales— de una situación, evento o acontecimiento como del contexto de la observación y entrevista.(...) Posibilita el análisis de situaciones que, confrontadas conceptualmente, permitirá ubicar indicios, pistas que vayan relacionando fragmentos en una trama sociocultural de los procesos que nos interesan” (Achilli, 2005:74-75). Es, pues, una *fuentes* para la investigación.

el doble papel que en el EC se le atribuye a la comunicación: por un lado, visibilizar y desestigmatizar a los pacientes como parte del proceso de pugna por su inclusión social; por otro lado, de la mano con lo anterior, ubicar la práctica de la comunicación como ejercicio para la organización de una tarea, de un cotidiano, de reconocimiento de uno mismo y de los demás, como parte de la tarea terapéutica con vistas a la reinserción o inserción en circuitos de existencia más digna.

Por su parte, en relación con el proyecto desarrollado en el bachillerato que forma parte de una organización social vinculada a una central sindical, aquí la educación pública y popular aparece como el eje temático integral, tejiendo una articulación pedagógica con uno de los espacios curriculares del *Bachi*.

El trabajo con el Bachillerato popular lleva ya seis años —iniciando el séptimo— e implicó el desarrollo de un dispositivo pedagógico en clave de taller de educación popular, en el marco del cual se articularon espacios curriculares (TSC 3 y una materia de la orientación en Desarrollo de las Comunidades) a través de la que se fueron construyendo producciones escritas y audiovisuales. Los mismos dieron cuenta de una historización tanto de la organización como de la universidad y del vínculo tejido entre ambas. Esto implicó una problematización y una conceptualización colectiva desarrollada tanto por estudiantes como por educadores/as de ambas instituciones en relación con la educación pública y popular, reflexión y debate acerca de las especificidades que fueron tramándose para generar espacios pedagógicos “otros”, en los cuales los y las estudiantes pudieran transitar trayectorias educativas que venían, en la mayoría de los casos, de sufrir interrupciones, expulsiones, entradas y salidas que, lejos de ser voluntarias, se vinculan con distintas formas de violencia y exclusión social, reproducidas en muchos casos por las instituciones educativas (de nivel medio o superior) por las que transitaban previamente. Frente a ello, se viene problematizando la dimensión pedagógica de la organización y de los procesos de lucha por el derecho a la educación, interdependiente con otros derechos

sociales fundamentales como el derecho al trabajo, a la salud, a la vivienda, por nombrar algunos.

En ese devenir, se fueron trazando otras líneas de trabajo compartido entre ambos espacios, que permitieron una articulación entre niveles a través de seminarios que posibilitaron el ingreso a la universidad de quienes finalizaban el secundario allí, así como participaciones en conjunto en foros, jornadas, encuentros y congresos, presentaciones de sistematización y socialización de experiencias en diversos ámbitos académicos y de extensión universitaria.

Actualmente existe un vínculo político e interinstitucional de cercanía y confianza que habilita el diálogo cotidiano, con las limitaciones que las coyunturas institucionales plantean, pero que no impiden la renovación de acuerdos y la construcción de perspectivas y horizontes comunes de trabajo pedagógico colectivo.

### **De incomodidades, asombros y preguntas: el encuentro en el territorio**

En la experiencia de este tiempo fuimos identificando momentos significativos que emergen como hitos y que van dejando huellas en términos pedagógicos para problematizar los procesos de construcción de una reflexividad específica protagonizada por los y las estudiantes que transitan TSC. En primer lugar, podemos pensar en ese primer *encuentro* en el territorio, con (y en) la organización. Allí tiene lugar un momento único e irreplicable que opera como un rito de pasaje, una transición como sujetos del *aprendizaje en movimiento*. Ese primer día se genera una transformación, que puede evidenciarse como apenas perceptible, pero que sucede indefectiblemente. Estudiantes y docentes no somos los/as mismos/as que al inicio de la cursada. Ello es registrado por los y las estudiantes, como parte de las actividades de portafolio que componen el proceso evaluativo y a través de la herramienta etnográfica del registro de campo (que desde el equipo docente de TSC denominamos *registro de territorio*) para poder dar cuenta de manera escrita de sus impresiones, descripciones, anticipaciones de

sentido, caracterizaciones, discursos acerca de lo que presencian. Los sujetos, los espacios, los climas sociales, los vínculos, las rutinas y los hechos fuera de lo común se reconstruyen en los registros y ello aporta claves para pensar colectivamente sobre los procesos sociales, históricos y políticos que aparecen en la escala territorial. A medida que avanzan los encuentros, y a través de la participación en los proyectos, van sucediendo otros hechos que consideramos relevantes para pensar en el proceso que realizan los y las estudiantes.

Ahora bien, si tuviéramos que caracterizar el recorrido experiencial y reflexivo de nuestros/as estudiantes, diríamos, en primer lugar, que es, antes que nada, *incómodo*. Se incomodan (y nos incomodamos) al salir de los muros de contención construidos hace muchos más años que los que tenemos de existencia como universidad. Y, a la par que se derriban esos muros de contención, se desestructuran ideas de sentido común arraigadas fuertemente. Ello remite en muchos casos a la experiencia descrita desde el enfoque etnográfico. La cuestión de la presencia en el “campo” —en términos antropológicos— o, como lo denominamos en el marco de TSC, en el *territorio*, no solo es incómoda en más de un sentido, sino que implica dilemas éticos, establecimiento de criterios de acción, niveles de involucramiento con la realidad que allí tiene lugar, estrategias vinculadas con los sujetos que allí circulan y ciertamente definiciones en relación con la construcción de un *compromiso* con ese espacio. En nuestros registros damos cuenta de estas situaciones:

La incomodidad atraviesa fundamentalmente el primer encuentro. Los cuerpos de quienes allí llegamos —en el caso de los/as estudiantes por primera vez— mostraron gestualidades, posturas, movimientos, propósitos de no saber dónde o cómo ponerse, pararse, sentarse, circular. Las primeras conversaciones con estudiantes y educadores/as del *bachi* fueron acotadas, trabadas, como dudando sobre el sentido de “estar ahí”.

Tal como señala Rockwell (2009) —quien se refiere el trabajo de campo etnográfico— en el territorio donde transcurren los

proyectos de extensión enmarcados en la materia, los/as estudiantes suelen —en los primeros momentos— pensar y expresarnos que se enfrentan a un “problema ético: sentirse extraño (...), sentirse intruso, espía, académico o evaluador” (2009: 53). Ello aparece en muchas oportunidades en expresiones que hemos podido recoger de nuestros registros dando cuenta del punto de vista de los y las estudiantes con quienes compartimos la materia. La incomodidad es, pues, un factor que ubica al/la estudiante —y a nosotros en tanto docentes— en un lugar “otro” en relación con su cotidianeidad universitaria. Sostenemos que esa situación particular que se da en el territorio dispara reflexiones de una complejidad distinta de las que pueden plantearse en el contexto áulico. En nuestros registros aparece algo de esto:

Fuimos caminando varios/as de nosotros/as hacia la parada del colectivo. Y allí aprovechamos para charlar sobre el encuentro. Ese primer día noté cierto alivio de haber finalizado, y poder relajar nuevamente la postura, el tono de la charla, pero ello no implicó una desconexión, ni un no dar cuenta de lo vivido hacía un rato, sino todo lo contrario. Las reflexiones compartidas están atravesadas por la situación de una primera presencia, un comenzar a conocer de primera mano, pero con la particularidad de no tener confianza, de sentirse extraños/as, y aún así, de haber prestado mucha atención a todo lo que pasó mientras estaban.

En segundo lugar, y en paralelo a la situación de incomodidad, aparece el *asombro* ante lo que recién se conoce, se produce un estado inicial de perplejidad. Ese momento de asombro, único e irrepetible, tiene que ver necesariamente con el primer *encuentro*, que no es cualquier encuentro. Nos referimos a la especificidad del encuentro con un *otro* distinto a mí que, como planteó Todorov (1992), nos pone frente a una complejidad epistemológica con múltiples aristas:

uno puede descubrir a los otros en uno mismo, darse cuenta de que no somos una sustancia homogénea, y radicalmente extraña a todo lo que

no es uno mismo: yo es otro. Pero los otros también son yos, sujetos como yo, que solo mi punto de vista, para el cual todos están allí y solo yo estoy aquí, separa y distingue verdaderamente de mí. Puedo concebir a esos otros como una abstracción, como una instancia de la configuración psíquica de todo individuo, como el Otro, el otro y otro en relación con el *yo*; o bien como un grupo social concreto al que nosotros no pertenecemos. Ese grupo puede, a su vez, estar al interior de la sociedad (...) o puede ser exterior a ella (1992:13).

Este *encuentro*, en términos de Krotz (1994), es, ante todo, un problema cognitivo. Esto se suma a la incomodidad que circula y de la que hablábamos más arriba. Para pensar en nuestros registros aparece la dimensión de formas *otras* de habitar la escuela; varias/os estudiantes comentan sus impresiones luego del primer encuentro y aparece fuertemente la sorpresa de encontrarse dentro de un espacio muy distinto de lo que recuerdan como escuela. La apropiación del lugar por parte de los/as estudiantes y *educadores/as* —como se nombra allí a los/as docentes—, la circulación, las intervenciones en las paredes —con mensajes, murales, carteles que, señalan nuestros/as estudiantes, “nunca ví en las escuelas que conozco”— los vínculos que se observan, generan una apertura a pensar formatos que no son los que tienen alojados en la memoria en función de sus propias historias de vida.

Y ello nos lleva al tercer elemento, que es la irrupción de una *pregunta*, que para nosotros puede ser pensada —en términos de Krotz— como la pregunta antropológica por excelencia:

la pregunta por la igualdad en la diversidad y de la diversidad en la igualdad, (...) la pregunta por los aspectos singulares y por la totalidad de los fenómenos humanos afectados por esta relación, que implica tanto la alteridad experimentada como lo propio que le es familiar a uno; es la pregunta por condiciones de posibilidad y límites, por causas y significado de esta alteridad, por sus formas y sus transformaciones, lo que implica a su vez la pregunta por su futuro y su sentido; final-



mente es también siempre la pregunta por la posibilidad de la inteligibilidad y de la comunicabilidad de la alteridad y por los criterios para la acción que deben ser derivados de ella (1994: 6-7).

Ahora bien, señala Krotz que

la pregunta antropológica de que se habla aquí, no existe por sí sola. Más bien tiene que ser formulada. También por eso ella no existe de modo abstracto, sino depende siempre también del o de los encuentros concretos de los que nace y de las configuraciones culturales e históricas siempre únicas, de las cuales estos encuentros son, a su vez, partes integrantes. También podría decirse que la pregunta antropológica es el intento de explicitar el contacto cultural, de volverlo consciente, de reflexionar sobre él, de resolverlo simbólicamente (1994:8).

Se produce inevitablemente un ejercicio de construcción y caracterización de una *alteridad*, aunque también a lo largo del proyecto se van (re)configurando los vínculos, las expectativas y las conceptualizaciones en torno a ese *otro*. Ya no es tan ajeno a mí, se construye de a poco un vínculo, una confianza, se derriban prejuicios, estereotipos que circulan en los imaginarios sociales. En algunas reflexiones del final de cursada lo que se pudo apreciar es la construcción de vínculos, enlaces, entre las historias de vida de nuestros/as estudiantes, sus trayectorias educativas, sus dificultades para transitar la educación formal y lo que fueron conociendo de los/as estudiantes del *Bachi*. Allí, aparece una idea sumamente relevante que surgió en una charla informal, sintetizada por una estudiante: “ellos no están solos como yo me sentí. En el *Bachi* se contiene, se organiza, se piensa en el compañero de al lado, sin lo colectivo la cosa se complica. Y en lo educativo, la importancia de enseñar y aprender está en el centro”.

Teniendo en cuenta estas cuestiones señaladas más arriba, podemos pensar en distintos *momentos significativos* que se dan en el proceso de trabajo en territorio y que se vinculan con el entramado situacional atravesado por incomodidades, asombros y preguntas

que se dan “afuera del aula”:

—El *primer encuentro con ese otro*: caracterización de los sujetos que forman parte de la institución u organización en la cual se desarrolla el proyecto. Descripción pormenorizada del espacio. Primeras preguntas que aparecen durante y luego de haber “estado ahí”.

—La *puesta en cuestión de las ideas previas y los prejuicios*. Desnaturalización de los imaginarios que atraviesan la subjetividad, lo que no significa necesariamente un cambio de parecer sobre aquellas ideas previas, pero sí una puesta en cuestión de las mismas.

—La *construcción de un vínculo*: la experiencia del acercamiento en un proceso que implica una tendencia a familiarizar lo exótico.

—El *conocimiento de las problemáticas* que atraviesan los sujetos sociales de la organización con la cual se articula el proyecto de extensión.

Por supuesto que estos momentos no se dan de la misma manera, intensidad y en muchos casos no están todos presentes en la experiencia de nuestros/as estudiantes. No obstante, aparecen en la mayoría de los casos y ello amerita su identificación.

El asumirse como parte de una universidad que sale de las aulas para “ir al territorio”, implica en principio una dicotomía entre un “ellos y un nosotros”, un “adentro y un afuera” que no siempre y necesariamente se derriba pero sí que se problematiza. Y se lo hace a la luz del esfuerzo de contextualización histórica y social que proponemos desde el trayecto, pero también en el intercambio y la reflexión colectiva que hacemos de la experiencia de nuestro paso por las organizaciones y las instituciones.

En las visitas al Centro Cultural del Hospital Neuropsiquiátrico (en más de un cuatrimestre) varios estudiantes hicieron mención a una frase escrita en una cartulina: “¡No estoy loco! Mi realidad es diferente a la tuya”; eso ponía en duda los propios sentidos previos respecto a la locura, o quizás retomando la pregunta antropológica por excelencia —que plantea Krotz y que recuperamos más arriba—. Muchas veces es citada por los/as estudiantes para dar cuenta de que el tránsito ha permitido “desmitificar lo que creía” o dicho de

otro modo, “saber ahora que las cosas no eran tal cual yo pensaba”, “comprobar la falsa imagen que tenía respecto del hospital y sus pacientes, instalada en mí socialmente” o “para mirarnos a nosotros mismos desde otro lugar”, son expresiones que muchas veces tienen una importante carga emotiva cuando son pronunciadas. Decía un estudiante, “he pasado por aquí montones de veces durante años y tenía una imagen muy distinta”.

Más allá de cierta tendencia hacia un culturalismo a veces idealizado, a veces sancionado, que dice “bueno...es la cultura de ellos” o “ellos tienen una cultura más solidaria que la nuestra”, los recorridos, las charlas, las reflexiones y los ejes teóricos que la materia propone concurren en la contextualización de las condiciones materiales e históricas en las cuales los sujetos se desenvuelven. Desde la mirada sociopolítica de las condiciones sociales, se tensiona la idea de asistencialismo, paternalismo, exclusión, segregación (Petz, e/p).

### **Reflexiones en torno a Estado, territorio e historización de los procesos sociales a partir del aprendizaje en movimiento**

El trabajo en territorio implica un aprendizaje de la piel, un comprometer el cuerpo en la acción de aprender y enseñar que conlleva profundas sensaciones que atraviesan fuertemente las primeras visitas que hacemos con los/as estudiantes. Expresiones como “fuimos sorprendidos” o “me costó ubicarme, ordenarme en el reconocimiento de ese espacio absolutamente ajeno, desconocido y extraño y, siendo sincero, temido”, hasta el repensarse reconociendo que “no era miedo, pero sí sentí un escalofrío al pensar —por un minuto— qué es lo que separa a los que están dentro de los que estamos afuera”.

Este proceso va dando lugar a un pensamiento territorializado, situado, crítico, de reflexión en relación con el hospital neuropsiquiátrico. La mirada sobre el territorio nunca es ingenua, idealizada. El territorio lo es en tanto afloran en él las contradicciones, los conflictos, las tensiones que atraviesan nuestras historias de vida. Y esa

es una de las fortalezas del *aprendizaje en movimiento* en términos epistemológicos.

En el proceso de estar en el *territorio*<sup>4</sup> en el marco del trayecto curricular integrador Trabajo Social Comunitario, estudiantes y docentes nos hemos ido haciendo una serie de preguntas —que quedaron plasmadas en registros— que no necesariamente tienen respuesta o, al menos, no tienen respuestas unívocas ni acabadas: ¿Al territorio se va? ¿En qué territorio está la universidad? ¿Qué es ese “espacio” al que vamos? ¿Cómo lo definimos? ¿De qué modo nos interpela? ¿En él participamos, intervenimos? ¿Construimos saberes? ¿Qué saberes? ¿Cuáles son propios y cuáles compartidos con quienes están en el territorio pero no dentro de la universidad?

Estos interrogantes se enmarcan en un contexto de ruptura con algunas características propias de la clase áulica tradicional y, centralmente, por cambiar el *escenario*. Creemos que existen estas preguntas porque “cursamos afuera” y, en la medida que aparecen en escena, abren una serie de debates y reflexiones que nos interpelan como docentes y a los/as estudiantes como profesionales en formación.

Ahora bien, ¿qué pasa con las organizaciones e instituciones con quienes articulamos la realización de los proyectos? Sin dudas los registros dan cuenta de su presencia y participación necesarias para el trayecto y la efectiva curricularización de la extensión. No obstante, lejos de mostrarse de forma panfletaria, idealizada o “lavada”, se presentan en carne viva, en su dinámica genuina, incompletas. En ese encuentro, los y las estudiantes elaboran ideas que, lejos de ser mater/paternalistas o superficiales, ponen en tensión al sentido común y se construyen en diálogo, por un lado, con los conceptos y herramientas metodológicas incorporadas en el trayecto y, por otro, con las propias concepciones políticas, ideológicas y con la formación profesional que están recorriendo cada uno/a de ellos/as. Esto

<sup>4</sup> Para un abordaje más específico de la categoría *territorio* tal como la venimos pensando, sugerimos leer el artículo —de nuestra autoría— “Universidad en movimiento: territorio, territorialización y praxis” del presente libro.

no se produce de manera abrupta, sino en forma procesual. Es la construcción de una *perspectiva territorializada*.

Por otra parte, el territorio organizado se encuentra atravesado por la presencia del Estado que —lejos de ser homogénea y estática— presenta matices, contradicciones, genera expectativas, abre y/o cierra canales de diálogo, en ocasiones reprime, ejerce violencia, garantiza derechos o los restringe. En este sentido, y siguiendo a Álvaro García Linera (2013),

lo que llamamos Estado es una estructura de relaciones políticas territorializadas y, por tanto, flujos de interrelaciones y de materializaciones pasadas de esas interrelaciones referidas a la dominación y legitimación política. Esta relación-Estado siempre es un proceso histórico político en construcción, en movimiento, en flujo (2013: 81-82).

En ese marco, los y las estudiantes son constructores/as de miradas complejizadoras acerca del Estado como relación social, del *poder* como proceso capilar —en términos foucaultianos— y de las interrelaciones entre procesos macro y microsociales, donde la escala de los hechos y procesos no anula la posibilidad de pensarlos en clave no solo local, sino regional, nacional y latinoamericana.

El EC da cuenta de estas complejidades. En uno de nuestros registros señalábamos que

Un estudiante visiblemente movilizado por lo que vio y escuchó hoy dijo “pero al final, el EC es producto de la Ley de Salud Mental pero a la vez no recibe un solo peso del Gobierno ni del presupuesto del Hospital y ni siquiera son reconocidos formalmente todos los que dan talleres y colaboran con el espacio”.

Además, al imponerse el profundo deterioro edilicio del espacio nunca falta quien denuncie que “el Estado mira para otro lado, poco le importa todo este lugar” pero tampoco quien le recuerde que el EC está dentro de una institución pública estatal o que cite “la

represión que sufrieron pacientes y trabajadores del hospital en la zona de los talleres protegidos”. Este tipo de cuestionamiento resulta recurrente, al visitar un barrio con condiciones materiales sumamente precarias un grupo de estudiantes insistía en que “por aquí el Estado jamás pasó”, hasta que otros estudiantes advirtieron que el punto de encuentro que nos dábamos era la puerta de la comisaría. En los debates, “el Estado” se complejiza pues no solo se cita su ausencia o su brutal presencia, sino que también se experimenta como campo de disputa de ideas y prácticas.

En el caso del Bachillerato Popular, la producción de lo social suele recuperarse a partir de destacar lo central de la organización. La escuela, muchas veces ligada a la reproducción de lo social —en tanto parte del Estado— es resignificada a partir de la producción que en la cotidianeidad despliegan los sujetos que la integran. El cruce entre “institución escuela” y “organización social y política” se va tramando en el devenir del trabajo y produce una ruptura teórico-práctica sobre los modos de hacer institución. Decíamos en nuestros registros que

Organizarse en el contexto de este tipo de proyectos pedagógico-políticos aparece en la mirada de los estudiantes como el pensar y hacer colectivamente con objetivos vinculados a la transformación de las condiciones materiales y simbólicas de quienes participan del Bachillerato: una estudiante plantea que “ellos se organizan para cambiar su historia, para poder entre todos pelear por lo que les fue negado, por ese lugar de donde los echaron, los marginaron. Y, como a ellos, a miles de personas que en la historia argentina quedaron afuera del mundo educativo pero también del trabajo, de la salud, de los derechos fundamentales”.

Aquí también aparece la cuestión del Estado como problema, pero las reflexiones de los y las estudiantes van en la línea de desnaturalizar los modos y estructuras a partir de los/as cuales se llevan a cabo las políticas públicas. En uno de los registros señalábamos que

Ellos y ellas dan cuenta de que el derecho a la educación, en tanto responsabilidad del Estado, aparece garantizado en los territorios también por las organizaciones sociales y políticas, quienes en muchos casos no se piensan en paralelo o por fuera, sino que proponen y disputan la posibilidad de diseñar, implementar y sostener políticas educativas. Aparece en la mirada de varios de los/as estudiantes que participan del proyecto que “el Bachi también es parte de las escuelas públicas” y que, por ende, el gobierno debe reconocer esa capacidad de gestión y ejercicio de la política pública y, en consecuencia, financiarla.

La historicidad también hace su aparición en la mirada de los y las estudiantes para contextualizar y profundizar las vinculaciones —y tensiones— entre Estado y territorio. Y ello nos lleva nuevamente a la cuestión de la *alteridad* y la pregunta antropológica abordada por Krotz, en tanto y en cuanto “los contactos culturales nunca se dan en el espacio vacío, o sea, que no pueden aislarse de la dinámica de la historia universal de los pueblos que comprende” (1994:10).

En este sentido, en uno de nuestros registros damos cuenta de que

un estudiante, luego de una de las primeras visitas al hospital, planteó que “nosotros conversamos mucho con Roberto, quien nos contó cómo llegó al hospital, cómo era su vida de joven, y nos llamaba mucho la atención que había ordenado el relato en torno a los trabajos que tuvo y los periodos en que estuvo sin laburo y todo lo que eso colaboró en el deterioro de su vida personal y familiar”.

A su vez, la comprensión de que las instituciones y organizaciones con las que trabajamos son portadoras de una historia que las constituye como tales adquiere una fuerte centralidad. “Si bien seguramente cambió muchísimo la forma de abordar la locura en las últimas décadas, la verdad que cuando uno ve semejante edificio no puede más que remitirle a los imaginarios que tenía sobre los manicomios”, decía una estudiante mientras miraba la inmensidad del hospital. La aproximación a ese *devenir organización*, es pues, un aporte concreto para

la formación académica de nuestros/as estudiantes. La *memoria* como elemento para pensarse (nos) como profesionales es una condición *sine qua non* para analizar el trayecto curricular integrador Trabajo Social Comunitario. Los proyectos ahistóricos —aislados en su perspectiva y en el reconocimiento del tiempo histórico, de los contextos sociales, políticos, económicos— se alejan de nuestro posicionamiento como integrantes de la comunidad universitaria. En registros acerca de la experiencia en el *Bachi*, nos encontramos identificado que

los/as estudiantes logran en sus recorridos poder *historizar* los Bachilleratos Populares, situar sus orígenes y desarrollos en el contexto histórico de procesos políticos y económicos vinculados a la construcción de un sistema educativo excluyente y expulsivo, donde estos dispositivos fueron construidos por las organizaciones en el marco de la lucha social. Y lo hacen pensando en diálogo con su propia historia educativa. Intervenciones en la charla de cierre lo muestran: “yo los veo a ustedes y me veo a mí que a los 16 tuve que dejar la escuela porque nació mi hijo y tuve que salir a laburar, cuando no había nada, y las escuelas no te daban una mano para seguir, a nadie ahí le importó lo que me estaba pasando. Pero así era en esa época”.

## Algunas reflexiones y nuevas aperturas

En ese proceso complejo, los y las estudiantes construyen una *praxis territorializada e interorganizacional*. Esa *praxis* implica un camino espiralado de acciones y reflexiones que lo son en tanto y en cuanto se comparten con sus pares estudiantes, con los y las docentes y también con los y las integrantes de las organizaciones e instituciones con las que llevamos a cabo los proyectos. Eso se constituye como una originalidad que —sostenemos— genera un impacto específico en la trayectoria educativa de nuestros y nuestras estudiantes.

Consideramos que estas reflexiones que se van construyendo dan cuenta de esa *praxis* que van creando y recreando los y las estudiantes. El encuentro con un *otro* que me interpela como sujeto, un ejer-



cicio de construcción de conocimiento habilitado por la dinámica compromiso-distanciamiento. Por un lado, por un *distanciamiento* en relación con ideas de sentido común, prácticas e imaginarios naturalizados, formas de concebir la realidad y de explicar los procesos macro y microsociales; por otro, de compromiso con las luchas de los sujetos con quienes no hubieran tenido un contacto más allá del proyecto, con sus ideas, sus prácticas, su cotidianeidad.

Las preguntas que aparecen a raíz de ese encuentro, el cuestionamiento a las ideas arraigadas en el sentido común, la desnaturalización de aquello que se cree como dado y la construcción de nuevos vínculos que van acercando al conocimiento de problemáticas y realidades distintas a la propias, irrumpen y son constitutivos de la especificidad del proceso de *aprendizaje en movimiento*.

Ahora bien, la experiencia no deja de lado una criticidad en la mirada: el hecho de participar en momentos cotidianos, inciertos, dinámicos, conflictivos y contradictorios, hace que —lejos de idealizar a los sujetos sociales que se conocen en el marco del proyecto— se identifican críticas, en las cuales ya no pesa hegemonícamente el sentido común, sino que comienza a estar presente una perspectiva territorializada de la que dábamos cuenta más arriba. Y esas críticas, interrogantes, contradicciones, pueden ser conversadas con los/as referentes de las organizaciones o instituciones, porque el vínculo tramado habilita esos intercambios. Ello, creemos, supone no edificar y/o adherir a idealizaciones o miradas ingenuas o acríticas con respecto a lo producido a nivel epistemológico por las organizaciones e instituciones con quienes trabajamos, sino poder ejercer un diálogo crítico entre saberes, trayectorias y puntos de vista de todos los actores involucrados en el proceso de *aprendizaje en movimiento* (docentes, estudiantes e integrantes de las organizaciones).

Pensando en cómo interpela a quienes enseñamos, investigamos y hacemos extensión en las universidades públicas, asumimos una responsabilidad ético-política (Lischetti, 2013), entendiendo que el conocimiento que construimos “tendría que servir como soporte de decisiones políticas. Sus producciones o bien contribuyen a conso-

lidar el funcionamiento de los poderes establecidos o bien contribuyen a anticipar proyectos de sociedades diferentes” (2013: 15).

En términos de Dagnino (2008), creemos que estas experiencias, de las que dan cuenta los registros, se constituyen como ejemplos acerca de la necesidad de enrojecer las mentes de quienes tienen corazones rojos pero —por su formación— las mentes grises. Construir conocimientos que rompan con la reproducción de la exclusión social es el desafío en el que coincidimos con Dagnino. El autor advierte sobre una “esquizofrenia presente en cada uno de nosotros, que con el corazón rojo queremos construir una sociedad distinta y más decente y, sin embargo, el conocimiento que tenemos no es aplicable para la construcción de esa sociedad” (2008:13). Contra esta situación, presente aún en muchos/as de quienes llevan adelante la universidad argentina y latinoamericana, estamos dando las disputas en el plano de la formación de nuestros/as estudiantes y también en nuestra experiencia como docentes, investigadores y extensionistas.

Ello nos lleva, pues, a abrir algunas preguntas que quedarán para futuras indagaciones: ¿En qué medida nuestros/as estudiantes incorporan en sus formaciones profesionales la experiencia producto de esta *praxis*? ¿Cómo dialoga la experiencia en TSC con la transitada en otros espacios curriculares de las carreras? Tenemos algunos datos, referencias y ejemplos que comienzan a brindar determinadas claves al respecto, pero aún son muy incipientes y escasos, debido al poco tiempo de existencia de nuestra universidad. Queda planteado como desafío avanzar sobre estos temas con el objeto de seguir fortaleciendo y consolidando espacios colectivos de discusión pedagógica, epistemológica, metodológica y —fundamentalmente— política acerca del *ser y hacer* universidad popular en una clave emancipatoria.

## Bibliografía

- Achilli, E.L. (2005.): *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*, Laborde, Rosario.
- Ávila Huidobro, R. et al. (2014): *Universidad, territorio y transformación social. Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento*, Avellaneda, UNDAV Ediciones, Avellaneda.
- Da Matta, Roberto (1999): “El oficio del etnólogo o cómo tener ‘Anthropological Blues’”. En Boivin, M.F., Ana Rosato y Victoria Arribas (1999) *Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural*. Eudeba, Buenos Aires.
- Dagnino, R. (2008): Empezando por la extensión universitaria... (sintetizada en una conferencia del Dr. Renato Dagnino en el gremio ADULP). Disponible en: <http://conadu.org.ar/conferencia-del-dr-renato-dagnino-en-el-gremio-adulp/>
- Elias, Norbert (1990): *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento*. Península, Barcelona.
- García Linera, Álvaro (2013): *Democracia, Estado, Nación*. Vicepresidencia del Estado, La Paz.
- Guber, Rosana (2001): *La etnografía. Método, campo, reflexividad*. Norma, Buenos Aires.
- Krotz, Esteban (2002): *La otredad cultural entre utopía y ciencia: Un estudio sobre el origen, el desarrollo y la reorientación de la antropología*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa/Fondo de Cultura Económica. México.
- \_\_\_\_ (1994): “Alteridad y pregunta antropológica. Alteridades”, [en línea]. 1994, 4(8), 5-11, ISSN: 0188-7017. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353001>
- Lins Ribeiro (1999): “Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica” en Boivin, M.F., Ana Rosato y Victoria Arribas (1999) *Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural*. Eudeba, Buenos Aires.
- Lischetti, Mirta. (2013): “Introducción” en Lischetti, Mirta (coord.)

*Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación.* FFyL-UBA, Buenos Aires.

Petz, I (e/p): Prefacio, en Rusler y Heredia (Comps.) *La Discapacidad desde la perspectiva de las Humanidades*, Ediciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Reguillo, Rossana (1998): “La clandestina centralidad de la vida cotidiana”, en: *Causas y azares*. Año 5 No. 7.

Rockwell, E. (1989): “*Notas sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*”, DIE, México.

Rockwell, (2009): *La experiencia etnográfica*, Paidós, Buenos Aires.

Todorov, Tzvetan (1992): *La conquista de América. El Problema del otro*. Siglo XXI, México.

Trincherro, Hugo (1994): “Compromiso y distanciamiento: configuraciones de la crítica etnográfica”, Revista *RUNA*, Vol. 21 N°1.

## AUTORES Y AUTORAS

**Ana Luz Abramovich** es economista (UBA), magister en Economía Social (UNGS). Investigadora-Docente del Área de Sistemas Económicos Urbanos, ICO-UNGS. Docente UBA. Es parte del equipo que desarrolló la propuesta del Laboratorio “Redes...” y actualmente es secretaria Académica del Instituto del Conurbano. Sus temas de investigación se vinculan a los actores en la obra pública y sus especificidades territoriales.

**Inés Arancibia** es trabajadora Social (UBA), magister en Economía Social (UNGS). Investigadora-Docente del Área de Sistemas Económicos Urbanos, ICO-UNGS. Docente Titular Regular (UNPAZ). Ha trabajado y trabaja en la gestión de políticas públicas socio-económicas, de inclusión socio-productiva y desarrollo territorial. Se especializa en proyectos de vinculación tecnológica y social en temas como planificación participativa, desarrollo territorial, necesidades sociales y economía social.

**Rodrigo Ávila Huidobro** es antropólogo, profesor Adjunto del Trayecto Curricular Integrador Trabajo Social Comunitario y coordinador del cuarto nivel de dicho espacio curricular (UNDAV). Coordina el Programa Desarrollo de la Cultura Nacional y Latinoamericana y co-coordina el Programa Transversal de Curriculización de la Extensión Universitaria de la Secretaría de Extensión Universitaria (UNDAV). Trabaja e investiga temas vinculados a interculturalidad, diversidad cultural, identidad y soberanía nacional.

**Carolina Barnes** es licenciada en Política Social y magister en Economía Social (UNGS), Investigadora-Docente del Área de Sis-

temas Económicos Urbanos, ICO-UNGS. Actualmente trabaja en temáticas relacionadas con la producción audiovisual con énfasis en lo comunitario y en proyectos de inclusión socio-productivos.

**Paula Contino** es comunicadora Social. Maestranda en Gestión Pública. Docente extensionista e investigadora. Profesora en diversos trayectos curriculares en la Facultad de Ciencia Política y RR II-UNR y en la Especialización en Gestión de la Innovación y la Vinculación Tecnológica del Centro de Estudios Interdisciplinarios del CEI-UNR. Autora de dos libros y diversas publicaciones en la temática extensionista y sus múltiples implicancias territoriales. Integrante del Comité Académico de la *Revista+E* de la Universidad Nacional del Litoral. Ex-secretaria de Extensión y Vinculación en la mencionada Unidad Académica y actualmente secretaria de Derechos Humanos en la Universidad Nacional de Rosario.

**Liliana Mercedes Elsegood** es licenciada en Psicología. Forma parte del equipo fundacional de la UNDAV. Actualmente se desempeña como secretaria de Extensión Universitaria y docente Titular Ordinaria del Trayecto Curricular Integrador Trabajo Social Comunitario. Coordina el Programa Transversal de Curricularización de la Extensión Universitaria dependiente de dicha Secretaría. Directora *Ad Honorem* de la Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos de la UNDAV. Dedicada a la gestión pública en los tres niveles del Estado —Nacional, Provincial y Municipal—, durante 15 años participó en tareas asistenciales con jóvenes con causa penal. Fue directora de Capacitación en la Municipalidad de Avellaneda. Docente en programas de Capacitación a emprendedores en el Ministerio del Interior de la Nación.

**Florencia Faierman** es licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Magister en Estudios Latinoamericanos (UNSAM). Trabajó en programas de Formación Docente. Becaria doctoral (CONICET), investiga en el campo de estudios sobre universidad. Docente de Pedagogía en Universidad Metropolitana de la Educación

y el Trabajo. Co-coordina el Programa de Prácticas Socio-educativas Territorializadas de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y dicta seminarios en ese marco.

**Manuel Ferrer** es licenciado en Ciencia Política. Profesor Adjunto en el Trayecto Curricular Integrador Trabajo Social Comunitario. Experiencia en proyectos de investigación y extensión en economía popular. Participación y experiencia en coordinación en colectivos de Comunicación Popular y Organización Comunitaria en los que se desempeña hace más de diez años.

**Luciana Carla Fiorda** es profesora de Historia. Jefa de Trabajo Prácticos en el Trayecto Curricular Integrador Trabajo Social Comunitario de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV). Coordinadora de Participación Universitaria en la Secretaría de Bienestar Universitario (UNDAV). Técnica profesional en la Dirección de Formación Integral y Terminalidad Educativa en el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Actualmente cursa la Maestría en Investigación en Ciencias Sociales (UBA).

**Ignacio Garaño** es antropólogo, profesor Adjunto en el Trayecto Curricular Integrador Trabajo Social Comunitario y coordinador del segundo nivel de dicho espacio curricular (UNDAV). Actualmente se desempeña como secretario de Bienestar Universitario y co-coordinador del Programa Transversal de Curricularización de la Extensión (UNDAV). Trabaja e investiga temas vinculados a educación popular y actualmente coordina el Módulo de Políticas Educativas, dependiente del Observatorio de Políticas Públicas de la UNDAV.

**Facundo Martín Harguinteguy** es antropólogo, profesor Adjunto en el Trayecto Curricular Integrador Trabajo Social Comunitario y coordinador del tercer nivel de dicho espacio curricular (UNDAV). Coordina el Programa de Organización Popular, Memoria Colectiva y Derechos Humanos y co-coordina el Programa Transversal de


Curricularización de la Extensión Universitaria de la Secretaría de Extensión Universitaria (UNDAV). Trabaja e investiga en proyectos vinculados a economía popular y organización comunitaria.

**Ma. Consuelo Huergo** es licenciada en Administración, especializada en Docencia Universitaria, maestranda en Práctica Docente. Docente y extensionista de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en el Seminario de Práctica Profesional Comunitaria en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Subsecretaria de Extensión de la universidad. Al momento del encuentro era responsable del Programa Universitario de Prácticas Socio-comunitarias dependiente de la Secretaría de Extensión y la Secretaría Académica de la UNMDP. Trabaja e investiga en temas relativo a la enseñanza, y el campo de la práctica.

**Ivanna Petz** es antropóloga, docente de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) e investigadora de CONICET. Desde 1995 ha participado activamente en el diseño y la puesta en marcha de programas de extensión universitaria en articulación a territorios diversos y en experiencias de curricularización de la extensión. Desde octubre de 2007 a 2014, se abocó a la creación del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC). En la actualidad se desempeña como secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar estudiantil de la FFyL (UBA).

**Gonzalo Vázquez** es economista (UBA), magister en Economía Social (UNGS). Investigador-Docente del Área de Sistemas Económicos Urbanos, ICO-UNGS. Docente UNLU. Sus principales áreas de interés están vinculadas al desarrollo económico de los países latinoamericanos y a las experiencias y teorías de economía alternativa. Sus principales temas de investigación se ubican en torno a la gestión y la sostenibilidad de las cooperativas de trabajo y los emprendimientos de la economía popular.





Este segundo título de la Colección Aprendizaje en Movimiento radicaliza su punto de partida. En efecto, *Universidad en movimiento* es expresión de un vastísimo trabajo en común, que recoge nuevas experiencias de curricularización de la extensión universitaria, tanto en sus tensiones como en su ya indetenible proyección estratégica.

Encuentro de saberes diversos, complejos, que disparan preguntas, cuestionan ideas arraigadas, y desnaturalizan núcleos sensibles del sentido común, mientras construyen nuevos vínculos que acercan a estudiantes y docentes al conocimiento de problemáticas y realidades distintas de las propias. Así, emergen cuestiones nodales que se constituyen en nuevos contenidos de enseñanza, materia evaluable y un desafío a la práctica docente universitaria tradicional.

