

Integralidad ⁹₍₁₎ sobre ruedas



Montevideo,

diciembre, 2023

E-ISSN: 2697-3197

ISSN: 2301-0614

Dossier

«Extensión universitaria y alternativas pedagógicas»

Comité Editorial:

Editoras

Dra. Eugenia Villarmarzo y Mag. Marina Camejo
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

Asistente de edición

Mag. Carla Bica
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

Ayudante de edición

Martina Eva García
Unidad de Extensión, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

Diagramación:

Unidad de Comunicación y Ediciones
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

Comité Científico Académico:

Dr. Agustín Cano
Programa Integral Metropolitano/Departamento Estudios en Docencia, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Ahtziri E Molina Roldán
Centro de Estudios en Artes, Universidad Veracruzana, México

Dr. Antonio Romano
Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay

Mag. Beatriz Liberman
Instituto de Formación en Educación Social, Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública / Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Cecilia Baroni
Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Eloísa Bordoli
Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Marcela Carignano
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Mag. Marcelo Pérez
Programa Integral Metropolitano / Facultad de Derecho, Universidad de la República, Uruguay

Mag. María Eugenia Viñar
Facultad de Psicología / Área social, Programa APEX, Universidad de la República, Uruguay

Mag. Natalia Laino
Instituto de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Sandra de Deus
Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil

Dra. Ximena Poó Figueroa
Instituto de la Comunicación e Imagen - ICEI Universidad de Chile, Chile

La curricularización de la extensión como alternativa pedagógica universitaria. El caso del Programa de Prácticas Socioeducativas Territorializadas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

*Florencia Faierman*¹

Recibido: 30/3/2023; Aceptado: 20/6/2023
DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.9.1.7>

Resumen

El presente artículo desarrolla un análisis conceptual del Programa de Prácticas Socioeducativas Territorializadas, dispositivo institucional de curricularización de la extensión universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Específicamente se indaga en el potencial del Programa como alternativa pedagógica universitaria utilizando como operador epistémico la propuesta categorial de alternativas pedagógicas desarrollada por el grupo Appeal, desde un enfoque metodológico cualitativo analítico-interpretativo. Se presentan antecedentes investigativos y experienciales del Programa, se describe su materialización curricular, se desarrolla analíticamente su potencialidad alternativa y finalmente se propone un contrapunto con el modelo hegemónico de curricularización conocido como Aprendizaje-Servicio Solidario. Los objetivos del artículo son principalmente profundizar en la construcción conceptual de la curricularización de la extensión a partir de una experiencia particular de implementación de la política, colaborar en la constante mejora del Programa en cuestión hacia su potencialidad como alternativa pedagógica, y abonar a la ampliación de la escala y los alcances de la curricularización de la extensión en las universidades latinoamericanas.

Palabras clave: alternativas pedagógicas, curricularización de la extensión universitaria, prácticas sociales educativas, integralidad de las funciones universitarias, Facultad de Filosofía y Letras

1 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. florfaierman@gmail.com

Resumo

Este artigo desenvolve uma análise conceitual do Programa de Práticas Socioeducativas Territorializadas, dispositivo institucional de curricularização da extensão universitária da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires. Especificamente, investiga-se o potencial do Programa como alternativa pedagógica universitária utilizando como operador epistêmico a proposta categórica de alternativas pedagógicas desenvolvida pelo grupo APPEAL, a partir de uma abordagem metodológica qualitativo-analítico-interpretativa. Apresenta-se o histórico investigativo e vivencial do Programa, descreve-se sua materialização curricular, desenvolve-se analiticamente sua potencialidade alternativa e, por fim, faz-se um contraponto com o modelo hegemônico de curricularização conhecido como Ensino-Serviço Solidário. Os objetivos do artigo são principalmente aprofundar a construção conceitual da curricularização da extensão a partir de uma experiência particular de implantação da política, colaborar no aperfeiçoamento constante do Programa em questão rumo ao seu potencial como alternativa pedagógica, e contribuir à ampliação da escala e alcance da curricularização da extensão nas universidades latino-americanas.

Palavras chave: alternativas pedagógicas, curricularização da extensão universitária, práticas sociais educativas, abrangência das funções universitárias, Facultad de Filosofía y Letras

Presentación

En el presente artículo me propongo ensayar un abordaje conceptual del Programa de Prácticas Socioeducativas Territorializadas (en adelante, Programa PST) de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA)² como potencial Alternativa Pedagógica universitaria, aprovechando como analizadores epistémicos las dimensiones y categorías intermedias que proponen Gómez Sollano y Adams (2019), y entrelazándolos con algunos núcleos problemáticos producidos por la autora de este texto y equipos de investigación cercanos.

.....

2 El Programa en cuestión es la herramienta institucional establecida en la Facultad para el desarrollo de la política de curricularización de la extensión universitaria. En otros trabajos propios y de otras universidades se ha tematizado en profundidad la curricularización así como la idea fuerza de integralidad de las prácticas de enseñanza, investigación y extensión, que dan sustento político, pedagógico e institucional al Programa y a lo que se despliega en el presente artículo. Entre otros, pueden citarse: Abramovich, Da Representação y Fournier, 2012; Kaplún, 2014; Petz, 2017; Faierman, Belossi, Gruszka y Vaccarezza, 2019; Petz y Faierman, 2019; Petz, Faierman y Casareto, 2019; García y Galli, 2016; Argañaraz, Bombini, Constantino y Martín, 2019; Erreguerena, 2020. También son referencia los artículos de Facundo Harguinteguy, Rodrigo Ávila Huidobro, Ignacio Garaño y otros/as compilados en Elsegood y Petz, I., 2019; la tesis doctoral de Oscar García con la referencia empírica en los desarrollos de Prácticas Sociales Educativas en las carreras de Ciencias de la Salud de la Universidad de Buenos Aires, y los encuentros anuales de equipos docentes del Programa PST (FFYL, UBA).

Tomo como referente empírico, como potencial *Experiencia Pedagógica Alternativa*, el Programa y no cada seminario o un seminario en particular (más adelante se describe el Programa y cómo se plasma materialmente en la programación académica de grado) porque busco identificar y construir como alternativa pedagógica universitaria la política —como proyecto académico universitario—. Cada seminario tiene sus particularidades y podría analizarse en sí mismo mediante el instrumento de las categorías intermedias. Es decir, el nivel de análisis en este artículo será el del Programa en sí mismo, con sus definiciones, expectativas, desafíos y materialización institucional, más allá del desarrollo e impacto de cada propuesta de seminario en particular.

La metodología utilizada es eminentemente cualitativa, focaliza el desarrollo en una fase analítico-interpretativa. Este proceso complejo de construcción de sentido sobre la oferta disponible de significación opera por inducción analítica de modo tal que los conceptos generales y orientadores del marco teórico deben ordenar y guiar el análisis, pero —al mismo tiempo— deben dejarse resignificar por estas instancias (Souza Minayo, 2003). Asimismo, se recupera como orientador metodológico la propuesta de Gómez Sollano y Adams de considerar «... la importancia de analizar cómo la investigación puede, desde las experiencias concretas, superar —problematizar— los nudos ciegos de la teoría, y contribuir a elucidar nuevas epistemes y otras formas de razonamiento» (Gómez Sollano y Adams, 2019, p. 126).

Quisiera también destacar en este inicio dos antecedentes que para quien escribe resultaron en primera persona iluminadores en cuanto a tomar la categoría de Alternativas Pedagógicas como analizador epistémico de la curricularización de la extensión universitaria:

1. El Proyecto de Reconocimiento Institucional (PRI) «Alternativas de gestión del conocimiento en la universidad», dirigido por la autora y Maia Gruszka, inscripto en la Secretaría de Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), desarrollado durante 2016 y 2017 y cuyos resultados fueron publicados en 2019 (Faierman, Belossi, Gruszka y Vaccarezza, 2019).
2. El Proyecto de financiamiento a la investigación de la Universidad Nacional de Avellaneda (Undavcyt) «La extensión como práctica académica. El caso del Trayecto Integrador Trabajo Social Comunitario en la UNDAV», dirigido por Ivanna Petz y Liliana Elsegood, desarrollado durante 2016 y 2017 y cuyos resultados fueron compilados y publicados en 2019 (Elsegood y Petz, 2019).

Los años 2016 y 2017 fueron justamente los de gestación e inicio del Programa PST, y ambos proyectos de investigación tuvieron entre sus objetivos indagar en experiencias alternativas dentro y fuera de la Facultad de manera de construir marcos teórico-epistemológicos para el Programa.

El primer antecedente mencionado buscó identificar experiencias pedagógicas en Filosofía y Letras que pudieran enmarcarse como *alternativas*, sistematizarlas y producir a partir de ello algunas dimensiones de análisis que aportaron a la gestión y constante análisis del proceso de curricularización de la extensión en la unidad académica. Principalmente, destacamos algunos interrogantes (Faierman *et al.*, 2019):

¿Cómo podríamos hacer que la extensión como objeto a conocer se convierta en sujeto que construye conocimiento?

¿Cómo podríamos aportar a que los saberes construidos en esas actividades universitarias sean reconocidos como válidos?

¿Cómo se articulan con los saberes producidos en las actividades docentes y de investigación?

¿Qué podría la extensión aportarles a las otras prácticas universitarias? ¿Qué podría «aprender» la extensión de ellas?

¿De qué manera podrían producirse saberes integrando los aportes de la docencia, la investigación y la extensión?

De este proyecto de investigación también se destacan tres dimensiones de análisis de las experiencias pedagógicas alternativas construidas a partir de la identificación de tres dicotomías atravesadas por un sistema de jerarquías que consideramos propio del modelo hegemónico de universidad latinoamericana (Faierman *et al.*, 2019):

Docente-Estudiante

Universidad-Territorio

Teoría-Práctica

Del segundo antecedente, el Undavcyt, tomamos aquí los tres tópicos construidos a partir de la investigación del Trayecto Trabajo Social Comunitario de la Universidad de Avellaneda, que permiten delimitar la mirada sobre las experiencias de curricularización organizando tres núcleos problemáticos (Petz y Elsegood, 2019):

La búsqueda por experimentar (Zemelman, 1989) que pone al encuentro con un otro como punto de partida de la desnaturalización de lo dado.

La primacía del encuadre político por sobre los tecnicismos, que ubica a la extensión como articulador político-territorial.

La modalidad de instrumentación y las formas del aprendizaje que integran las lógicas «adentro/afuera», favoreciendo una formación situada y contextualizada.

El artículo se organiza en tres apartados: en el primero se presenta y describe el Programa PST; en el segundo se toma como operador epistémico una propuesta categorial de análisis de experiencias pedagógicas alternativas construidas por autores pertenecientes al programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa para América Latina (Appeal) para reflexionar sobre la alternatividad del Programa, y en el tercero se presenta un breve contrapunto con otro modelo

de curricularización de la extensión, hoy ciertamente hegemónico a nivel global y en la UBA en particular. Finalmente, se presentan reflexiones finales centradas en la continuidad de la investigación.

El Programa de Prácticas Socioeducativas Territorializadas: de la territorialización a la institucionalización

En 2016 se aprobó en Consejo Directivo de la Facultad el Programa PST, y en el segundo cuatrimestre de 2017 se comenzaron a ofertar seminarios de grado en ese marco. Enseguida describo de qué se trata esta política y cómo se materializa curricularmente, pero es importante ir un poco hacia atrás y explicitar «cómo llegamos hasta acá», ya que ese recorrido le da una potencia pedagógica y política particular.

Tomando el riesgo de simplificar demasiado, pero eligiendo cierta claridad, la genealogía de este programa puede pensarse como dos caminos que, siempre entrelazados, terminan de unirse en aquel 2016. Por un lado, un debate que lleva varias décadas en América Latina toma cuerpo en la Universidad de Buenos Aires en 2010 cuando se aprueba en el Consejo Superior la primera resolución que reglamenta las Prácticas Sociales Educativas como ámbitos de desarrollo de la función social de la universidad y de la articulación de la enseñanza, la investigación y la extensión (520/2010).³ Allí y en resoluciones posteriores (3653/2011,⁴ 172/2014,⁵ 375/2020⁶ y 1456/2022)⁷ la universidad establece que dichas Prácticas deben constituirse como espacios curriculares, es decir que deben integrarse mediante diversas posibilidades de política curricular dentro de los planes de estudio de las carreras; y serán requisito para obtener el título de grado.⁸ Este marco legal ha sido fundamental para que en la Facultad de Filosofía y Letras pueda abrirse e institucionalizarse la discusión, dadas las diferencias políticas entre sectores de la unidad académica que en otros casos han obstaculizado

3 Resolución del Consejo Superior de la UBA 520/2010 de creación del Programa de Prácticas Sociales Educativas. Recuperado de https://www.uba.ar/archivos_uba/2010-05-26_520.pdf

4 Resolución del Consejo Superior de la UBA 3653/2011. Recuperado de https://www.uba.ar/archivos_uba/2011-11-23_res%203653.pdf

5 Resolución del Consejo Superior de la UBA 172/2014. Recuperado de https://www.uba.ar/archivos_uba/2014-04-23_172.pdf

6 Resolución del Consejo Superior de la UBA 375/2020. Recuperado de https://www.uba.ar/archivos_uba/2020-11-11_RESCS-2020-375-UBA-REC.pdf

7 Resolución del Consejo Superior de la UBA 1456/2022. Recuperado de https://www.uba.ar/archivos_uba/2022-10-26_RESCS-2022-1456-E-UBA-REC.pdf

8 La obligatoriedad de las Prácticas Sociales Educativas en el nivel de la Universidad sigue estando en debate. Cada resolución de la UBA mencionada establece un año en que se volverán obligatorias, pero cada resolución posterior ha postergado esa fecha. Al momento de escritura de este artículo rige la resolución CS 1456/2022, que indica que serán obligatorias para los ingresantes a la UBA 2027. No cabe en este artículo desplegar la discusión sobre la obligatoriedad de estas experiencias, pero es evidente que debe estar en la agenda de discusión.

iniciativas simplemente por provenir del sector que gobierna la Facultad, opositor al gobierno de la Universidad.

Por otro lado, el Programa PST tiene antecedentes al interior de la FFYL; una tradición de décadas de una progresiva jerarquización de la extensión universitaria, materializada en una prolifera construcción conceptual de lo que entendemos por extensión crítica e integralidad de las prácticas universitarias, surgida de prácticas y políticas de fuerte y progresivo arraigo territorial (puede verse un racconto completo en Petz y Faierman, 2021; y en ese mismo número de la revista *Espacios de Crítica y Producción* se presentan en profundidad varias de las experiencias mencionadas en dicho artículo). Aquí me interesa destacar dos políticas institucionales que dieron cuerpo, entre otras, al Programa PST por distintas razones: el espacio curricular de Créditos (Proyectos en el actual plan de estudios) de la carrera de Ciencias de la Educación, y el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC).

La primera se trata de espacios curriculares obligatorios para les estudiantes de Ciencias de la Educación de la Facultad en los que se proponen experiencias formativas en relación con instituciones u organizaciones del campo educativo. Si bien tradicionalmente se enmarcaron en proyectos de investigación vigentes de los equipos de cátedra y en muchos casos consistían simplemente en tareas básicas de la actividad investigativa (entrevistas, observaciones, sistematizaciones de datos, desgrabaciones, etc.), desde 2011 proliferaron propuestas llamadas *autogestionadas por estudiantes* que se centran en un vínculo menos jerárquico con los actores extrauniversitarios —considerándolos sujetos epistémicos— y con objetivos centrados en la intervención —no solo en la producción de conocimiento—, más cercanas a las lógicas de extensión que a las clásicas de la práctica de investigación.

La otra definición institucional a la que me quiero referir es el CIDAC.⁹ Se trata de una de las cinco sedes de la Facultad, emplazada en el barrio de Barracas, en el sur de la Ciudad de Buenos Aires, sector de la ciudad más postergado socioeconómicamente. Fue creado en 2008, y su sede fue terminada de construir en 2011 a través de un convenio con el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación. Esta sede es la materialización de la política de territorialización de la Facultad —y también de la política de articulación con el Estado— y buscó desde sus orígenes hacer converger diversas líneas de extensión, enseñanza e investigación de la Facultad —y hoy también de otras Facultades—, de manera de dar volumen y escala al vínculo universidad-sociedad, a la vez que incidir de manera más fuerte en la política local, desde hace casi dos décadas gobernada por sectores de la derecha liberal-conservadora. Bajo el marco de origen de la integralidad de las prácticas universitarias, el CIDAC articula a distintos equipos integrados por docentes, investigadores, graduados y estudiantes cuyos proyectos no parten, a la manera tradicional, de problemas disciplinarios, sino que trabajan a partir de demandas sociales y comunitarias coconstruidas con los actores extrauniversitarios que habitan la zona, con objetivos

9 <http://cidac.filo.uba.ar/> (visitado el 25/2/2023)

de transformación social, poniendo el conocimiento científico al servicio de esa transformación.

Estas dos políticas institucionales también han sido condición de posibilidad del Programa PST, ya que permitieron iniciar el programa con equipos docentes y vinculaciones territoriales preexistentes, y con una experiencia y construcción conceptual de la práctica ya bien robusta.

Volviendo al referente empírico en cuestión, el Programa PST es fruto de largos debates en todas las instancias participativas de la institución: Juntas Departamentales de carrera, Consejo Directivo, Comisiones y asambleas interclaustró, lo que otorga un alto nivel de legitimidad al Programa y a sus acciones. Es coordinado por un equipo central en la Secretaría de Extensión y en articulación con la Secretaría Académica y los Departamentos de carrera. En la web del Programa¹⁰ se sintetizan su espíritu y sus objetivos:

Los Seminarios de PST constituyen una modalidad institucional de curricularizar experiencias que son al mismo tiempo de formación y de producción de saber generado desde la «demanda social». Se trata de espacios en los que se integran las funciones de la universidad en ámbitos de aprendizaje situado donde la especificidad de las prácticas que ello supone tiene que ver con interpelar no solo a los diferentes sujetos comprometidos en su desarrollo, sino también a los modos hegemónicos de construcción de conocimiento.

En términos curriculares, consiste en la formulación de una oferta diversa de seminarios de grado que les estudiantes acreditan como seminarios optativos en sus planes de estudio (todas las carreras de la Facultad tienen en sus planes de estudio espacios de seminarios optativos). Entre el segundo cuatrimestre de 2017 y el segundo cuatrimestre de 2022 se ofertaron noventa seminarios PST en los que experimentaron aproximadamente ochenta docentes y 2200 estudiantes. Participaron como contrapartes aproximadamente 55 organizaciones o instituciones diversas entre escuelas e institutos de formación docente, museos, empresas recuperadas, organismos públicos, centros universitarios en cárceles, organizaciones de la economía popular, organizaciones de cuidado, organizaciones políticas, sindicatos, centros culturales, bibliotecas públicas y bibliotecas comunitarias, organizaciones campesino-indígenas, organizaciones de la sociedad civil, así como centros y áreas de la Facultad como el CIDAC, el Centro Universitario Tilcara y el Centro Cultural Universitario Paco Urondo. Se encuentran finalizados al menos 22 «productos finales»¹¹ publicados en la muestra web «¿Qué hacemos en los seminarios PST?»¹² y cabe destacar en este punto

10 <http://seube.filo.uba.ar/pr%C3%A1cticas-socioeducativas-territorializadas-o> (visitado el 25/2/2023).

11 Los productos finales de los seminarios PST son la materialización de la integralidad de los objetivos formativos y los de vinculación con las organizaciones e instituciones con las que se trabaja. Pueden ser tangibles o intangibles, pero deben ser concretos y comunicables, y se espera que queden como herramienta de la contraparte para potenciar y continuar el proceso de trabajo ocurrido durante el seminario.

12 <http://seube.filo.uba.ar/%C2%BFqu%C3%A9-hacemos-en-los-seminarios-pst> (visitado el 25/2/2023).

que algunos de estos seminarios derivaron en nuevos dispositivos institucionales con gran vigencia y relevancia actual, como el Taller de Apoyo Universitario¹³ y la revista *Puantástica*.¹⁴ Asimismo, el Programa PST fue teniendo derivas académico-institucionales que fueron surgiendo de su propio desarrollo; entre ellas destacan el haber sido una herramienta de inserción de los y las docentes Pridium¹⁵ y el constituirse como espacio curricular de abordaje de temas de vacancia tanto disciplinares como de áreas transversales como la discapacidad, los derechos humanos, la educación sexual integral y la problemática ambiental, entre otros. Destaca también la riqueza en cuanto a la formación y práctica docente universitaria, al habilitar, por un lado, que equipos extensionistas se involucren con la enseñanza de grado, y por otro que equipos tradicionalmente abocados a la docencia incorporen la dimensión de la cogestión de unidades pedagógicas con organizaciones e instituciones extrauniversitarias.¹⁶

El Programa establece algunas pautas y lineamientos concretos para la planificación y desarrollo de los seminarios PST, que resultan relevantes en este artículo en tanto están pensados para que se constituyan como verdaderas alternativas pedagógicas universitarias:

- La denominación como Prácticas Socioeducativas Territorializadas responde a la búsqueda de que estos espacios no solo atiendan a la dimensión de los aprendizajes (como plantea la idea de Prácticas Sociales Educativas), sino que pongan el foco en el potencial formativo y de coproducción de conocimientos de la territorialización de la vida académica.
- Se trata de unidades pedagógicas que buscan integrar la formación, la producción de saberes y la vinculación con colectivos e instituciones extrauniversitarios. Así, no se trata de un «servicio a la comunidad» ni de acciones «solidarias», sino de experiencias que son a la vez formativas —para todos los participantes— y de transformación social.
- El proyecto debe dar cuenta explícitamente de una construcción conjunta de la demanda que se espera abordar: debe definir dicha demanda y dar cuenta del proceso conjunto de su construcción entre el equipo docente del seminario y la organización o institución participante.

13 <http://cidac.filo.uba.ar/taller-de-apoyo-universitario> (visitado el 25/2/2023).

14 <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/puantastica/issue/view/285> (visitado el 25/2/2023).

15 El Pridium (Programa de Incorporación de Docentes Investigadores a las Universidades Nacionales) fue una política de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación en 2016, por medio de la cual se canalizó el conflicto suscitado ese año por el recorte a los ingresos a la planta de investigadores de Conicet (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) definido por el gobierno de Mauricio Macri. Muy sintéticamente, el programa consistió en que las universidades nacionales absorbieran a los y las investigadores como planta docente regular con una dedicación exclusiva, lo cual les obliga a realizar actividad docente y de extensión además de la propia de investigación.

16 Esta breve sistematización se toma de la Resolución del Consejo Superior de la UBA 2022-704-E-UBA-DCT#FFYL de creación del Equipo del Programa PST.

- Es fundamental la participación de las organizaciones o instituciones participantes en todas las instancias: formulación del proyecto, desarrollo y evaluación.

Un ensayo categorial: el Programa de Prácticas Socioeducativas Territorializadas como Alternativa Pedagógica Universitaria

Los núcleos problemáticos formulados en los proyectos PRI y Undavcyt mencionados en la introducción se enmarcan, como ya comenté, en el ideario de construir alternativas pedagógicas que disputen sentidos con el modelo educativo hegemónico de desigualdad y exclusión, aportando a procesos de emancipación.

Al decir de Gómez Sollano y Adams (2019), no conviene buscar la respuesta a «qué es una alternativa pedagógica», sino más bien «alternativa a qué es». Como afirma Lidia Rodríguez (2013), una alternativa

no puede ser definida a partir de sus propiedades, sino de las relaciones que establezca con otros discursos [...]. Se consideran alternativos a discursos o experiencias que tienen capacidad deconstructiva del discurso establecido a partir de un acto afirmativo, de una propuesta y no solo de una crítica que puede dejarnos sin opción en el plano de la praxis, en el marco de la coyuntura (Rodríguez, 2013, p. 28).

Ampliando el alcance de la categoría al campo de estudios sobre la universidad, y recuperando las categorizaciones y núcleos problemáticos expuestos en la introducción, me pregunto entonces, en primer lugar, cuál es el discurso y el modelo hegemónico de universidad latinoamericana,¹⁷ para luego indagar en qué aspectos el Programa PST lo pone críticamente en discusión y, sobre todo, cuáles son los «actos afirmativos» por medio de los cuales el Programa podría estar horadando aquel modelo y aquellos discursos.

Para ello, tomo como organizador categorial las Categorías Intermedias que construyó recientemente el Programa Appeal (Gómez Sollano y Adams, 2019) para explorar las Experiencias Pedagógicas Alternativas (EPA) y analizar su «grado de alternatividad» respecto del modelo educativo hegemónico. Vale recuperar aquí la propia alerta de los autores respecto de que estas categorías deben ser ajustadas en cada indagación y para cada experiencia, de manera de no quedar atrapados en los *nudos ciegos de la teoría*; es decir, que la tarea no sea encorsetar las experiencias en los constructos

.....
 17 Las instituciones y experiencias concretas de universidades latinoamericanas son diversas y heterogéneas, ya que se constituyen siempre de forma situada y contextualizada. Cuando hablamos de discursos y modelos hegemónicos hablamos de una abstracción con fines analíticos que nos permita contrastar las propuestas alternativas. Este modelo hegemónico se observa mayoritariamente en las universidades más antiguas y tradicionales, aunque probablemente puedan identificarse rasgos de este en toda institución universitaria.

teóricos, sino que ellos sirvan para la reflexión sobre la praxis, transformándose dialécticamente la teoría y la práctica.

Gómez Sollano y Adams (2019) presentan tres dimensiones, dentro de las cuales se incluyen las categorías intermedias. En el siguiente cuadro se resume su categorización:

Dimensiones	Categorías intermedias
El <i>ethos</i> : conjunto de creencias, valores, normas y modelos que justifican la necesidad del cambio y del futuro imaginado	Proyecto ético-político
	Trascendencia
	Articulación sujeto-estructura
	Problemática a la que responde
Lo procedimental: aquello que se realiza para que lo alternativo tome forma y tenga efecto tanto en los procesos formativos como en la situación que altera. En este plano están las condiciones económicas, legales, culturales, institucionales y políticas, entre otras, que intervienen en el tipo de experiencia	Estrategias
	Saberes
	Sujetos
	Grados y relaciones de institucionalización
	Base material
Lo pedagógico: lo relativo al currículum, a la didáctica, a la evaluación, y a la relación educando-educador; es decir, indaga acerca de los rasgos particulares de cada experiencia educativa con el fin de caracterizarla	Modelo educativo

En cuanto a la dimensión del *ethos*, el modelo hegemónico de universidad latinoamericana puede definirse como elitista, cientificista, enciclopedista, rasgos heredados de la universidad moderna europea. Se sostiene en estos días una relación jerárquica y fronteras rígidas entre la universidad y otras instituciones y organizaciones. La experiencia del encuentro con otros no tiene valor epistémico; el punto de referencia válido es el conocimiento teórico canonizado. Prima lo técnico por sobre lo político, utilizando para construir el vínculo universidad-territorios modelos prediseñados externamente a esas relaciones, generalmente inflexibles para su modificación en la acción. A partir de la irrupción del neoliberalismo, se potencia una concepción política individualista y de universidad neutral, torre de marfil, separada de y superior a «la sociedad». Incluso cuando se interesa por los problemas sociales, la universidad lleva el saber legitimado hacia afuera y hacia los estudiantes, donde no hay saberes

o estos no son válidos, sosteniendo una relación jerárquica y fronteras rígidas entre docentes-estudiantes y universidad-territorios, a la manera transferencista. Tanto la lógica pedagógica como la de intervención suponen sujetos pasivos, no agentes, depositarios de saberes eruditos; la experiencia de los estudiantes y de los actores sociales está sobredeterminada, no tiene valor epistémico; los sectores populares son beneficiarios y no destinatarios de los productos culturales, económicos y políticos de la vinculación. Produce sujetos competitivos e individualistas, no comprometidos con la transformación social. Así, se proyecta en este modelo la consolidación y naturalización de la universidad como privilegio en función del mérito individual, desconociendo las desigualdades sociales y educativas de origen.

Respecto a la dimensión procedimental, estudiar en la universidad supone un capital económico, cultural y simbólico excluyente mediante estrategias subterráneas (pago de exámenes, compra de apuntes, viáticos, conectividad, etc.), lo que implica lo que suele llamarse una mercantilización dentro del ámbito de la educación pública. También supone dispositivos de evaluación estandarizada basada en publicaciones definidas como de alto estatus externamente (por los países centrales), que lleva a los universitarios a desentenderse de problemáticas que no son reconocidas en esos ámbitos.¹⁸ Por otro lado, «... se privilegian los saberes disciplinares, se impone la razón instrumental y se enfatiza el saber hacer que se plasma en la educación por competencias» (Gómez Sollano y Adams, 2019, p. 133). Los sujetos que llevan adelante este modelo son principalmente los organismos internacionales y los Estados dependientes, pero también la propia corporación académica, los colegios profesionales, las asociaciones de graduados y disciplinarias, las revistas científicas e indexadores internacionales, los organismos de evaluación de la ciencia. «Una de sus fortalezas más notables es su poder de evaluación y certificación que otorga legitimidad a los sujetos (individuales y colectivos) que participan del modelo, y actúan como mecanismos de inclusión y exclusión» (Gómez Sollano y Adams, 2019, p. 133). Los docentes universitarios muchas veces terminamos siendo también, por acción u omisión, agentes de reproducción del modelo elitista excluyente y del sistema universitario latinoamericano dependiente. En este modelo, la extensión universitaria, o las relaciones entre la universidad y otros actores sociales públicos u organizacionales, si bien está formalmente institucionalizada como «tercera función», está subalternizada respecto de la enseñanza y la investigación en los planos presupuestario, simbólico, espacial, etc. Las actividades de extensión, incluyendo su curricularización, suelen ir por caminos administrativos menos formalizados, no tienen prioridad en los procesos administrativos, no tienen prioridad en el presupuesto institucional. En particular en Argentina, los bajos presupuestos públicos —con un marcado *impasse* de estas lógicas entre 2007 y 2015— han llevado a las universidades a tener que proveerse de

.....
18 Esto ya había sido extensamente anticipado y desarrollado por Oscar Varsavsky y todo el movimiento de las teorías de la dependencia y el Programa Latinoamericano de Ciencia, Tecnología y Desarrollo en la década de 1960.

recursos propios con dificultades para no hacerlo mercantilizando el conocimiento científico (Naidorf, 2005).

Antes de introducirme en la dimensión pedagógica, que es en la que voy a detenerme a presentar conceptualizaciones surgidas de la experiencia del Programa PST, quisiera sintetizar en qué modos dicho programa —como referente de la política de integralidad y curricularización de la FFYL, UBA— tiene rasgos de alternatividad en relación con los discursos involucrados en las dos dimensiones ya descritas.

Con relación al *ethos*, se pretende construir una universidad entramada en lo social, sin fronteras rígidas entre ella y los actores territoriales. Una universidad que no solo «cumpla» con su «responsabilidad social» a modo altruista y reproductor de las desigualdades, sino que explicita y asuma su politicidad y su consecuente compromiso y agencia con tal o cual proyecto político. Desde ese punto de partida, un modelo alternativo de universidad es aquel que privilegia las necesidades sociales y estatales para definir su política académica, por sobre los intereses individuales y corporativos de los académicos y de los organismos influyentes mencionados, quienes deberán ajustar sus decisiones sobre temas de investigación y contenidos de enseñanza a las demandas nacionales para un proyecto emancipador y soberano. Se propone desjerarquizar, alterar la relación saber-poder entre los componentes de las dimensiones docentes-estudiantes, universidad-territorios y teoría-práctica; se propone, así, *subvertir el campo académico* (Bourdieu, 1983). Se propone también revalorizar el experienciar, el encuentro con otros, como origen de nuevos conocimientos valiosos y válidos, repolitizar las prácticas educativas y de producción de conocimiento y desdibujar los límites del adentro/afuera de la universidad para favorecer prácticas académicas situadas y contextualizadas. Busca constituir sujetos reflexivos y comprometidos con los problemas sociales, nacionales y regionales. Quiere romper con las lógicas individualistas y la meritocracia instaladas con el neoliberalismo, proponiendo dinámicas de trabajo colectivas, la escucha, el registro de la propia experiencia, la producción grupal y comunitaria. Supone un sujeto activo, con agencialidad epistémica, participante de la producción cultural y la transformación de su propia realidad, no beneficiario pasivo de los productos de la universidad, capaz de identificar las condiciones de subalternidad y transformarlas. Se trata de un sujeto que pueda movilizar las estructuras en procesos instituyentes colectivos. Esta universidad alternativa asume las desigualdades sociales y educativas como un problema a abordar y transformar. En función de eso, las propuestas de trabajo deberán involucrar a los actores sociales con los que se trabaja no solo en el desarrollo de los espacios curriculares, sino también en su formulación, planificación y evaluación.

En el plano de lo procedimental, se propone la integralidad de las prácticas universitarias. La UBA impulsa hoy en día este modelo alternativo en la convicción de que todo profesional debe atravesar instancias formativas que incluyan otros sujetos sociales y problemáticas reales, lo cual permite que el Programa PST tenga mayor

legitimidad dentro y fuera de la Facultad. Sin embargo, hoy en día es muy difícil obtener recursos materiales genuinos para llevar adelante prácticas formativas y de investigación que no respondan a la agenda global, a los intereses individuales de los docentes-investigadores y a las lógicas clásicas de organización de la oferta académica. Desde el Programa PST se busca asociar los seminarios a distintos financiamientos a la extensión tanto de la UBA como de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, y también se aprovecha la necesidad de descarga de dedicación (exclusiva y semiexclusiva) de los docentes para que lleven adelante seminarios PST, aunque muchas veces eso se pone en tensión con trayectorias y estilos docentes no adecuados al espíritu del Programa. La satisfacción de estudiantes y docentes que participaron de seminarios PST también resulta motivador para que otros profesores se incorporen.¹⁹ En términos de institucionalización, el Programa es impulsado y coordinado especialmente desde el área de extensión universitaria; pero para constituirse en alternativa pedagógica se debe buscar no solo materializar los seminarios de grado, sino movilizar transformaciones en las áreas de académicas, investigación, posgrado, administración, etc.²⁰

En la dimensión pedagógica, el modelo hegemónico de universidad latinoamericana se distingue por la unidireccionalidad, lo vertical y jerárquico que se expresa, en no pocas ocasiones, en formas autoritarias y violentas. Los métodos se estructuran a partir de estrategias tendientes a favorecer la generación de habilidades en las que se privilegia lo memorístico, lo acumulativo, lo bancario, lo enciclopédico y las evaluaciones tendientes a lo cuantitativo, lo medible y contable (Gómez Sollano y Adams, 2019, p. 134).

Prima el método científico moderno tanto para la producción de conocimientos como para la enseñanza. Los sujetos (estudiantes y actores sociales) se consideran pasivos, depositarios de saberes eruditos canónicos. No hay lugar para saberes no científicos y no se considera que el encuentro con otros y la experiencia sean fuente de aprendizaje y producción. El saber válido se ubica únicamente en los libros y en los autores consagrados, y la teoría tiene más valor que la práctica.

19 Es relevante destacar que la UBA por el momento no habilitó sistemáticamente cargos docentes para el dictado de Prácticas Sociales Educativas, y esto cada Facultad lo resuelve mejor o peor dependiendo de sus recursos propios (asociados a sus relaciones políticas y de poder con el gobierno del Rectorado). Se supone que los fondos (excluyendo rentas docentes) para el desarrollo de las PSE están incluidos en el financiamiento del Programa Ubanex, pero eso limita el espectro de equipos que pueden dictar seminarios PST. Por otro lado, los tiempos de presentación y aprobación de la oferta de grado son totalmente independientes de los de la presentación y aprobación de Ubanex, con lo cual es muy difícil proyectar espacios curriculares en este marco de financiamiento (problema ya identificado ampliamente para las lógicas proyectistas de desarrollo de la extensión, en el que no me voy a detener en este artículo).

20 Muchos sujetos y colectivos de estas áreas impulsan este modelo alternativo y participan de él, mientras que otros, sea por acción u omisión, lo obstaculizan basándose en argumentos tradicionalistas y de «calidad académica».

En el modelo que se pretende alternativo, se revalorizan los saberes, sujetos y experiencias de los colectivos externos a la universidad y de los estudiantes, no solo en el propio desarrollo de los seminarios habilitando sus voces, sino incentivando a que figuren en los contenidos y bibliografía de los programas de estudio. Se busca que las propuestas integren la experiencia con y entre los otros, con los saberes disciplinarios, desdibujando los límites entre el saber erudito y el popular. Esto se basa en el supuesto de que las propuestas no parten de un campo de conocimiento académico, sino de un problema o demanda social cuyo abordaje precisa de la interdisciplina y la intersectorialidad. Los saberes disciplinarios, entonces, no se excluyen, pero deben estar ellos en función del problema (Quintar, 2010).

El Programa PST también se configura como instrumento de tensión con las prácticas pedagógicas habituales en la Facultad. Las humanidades se han caracterizado históricamente por obtener su prestigio y validación con base en una lógica de acumulación de conocimientos, y esto se reproduce en gran medida en la actualidad de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Se materializa en programas de estudio con largos listados de bibliografía obligatoria, generalmente indiscernible para los estudiantes. Los contenidos y bibliografía de las materias suelen revisarse y actualizarse poco, y en el caso de los seminarios temáticos rotativos, si bien sí se actualizan los contenidos, estos se seleccionan de acuerdo a los intereses académicos disciplinarios del equipo docente y no necesariamente con base en problemas de la realidad. También es corriente la clase magistral expositiva como estrategia de enseñanza, suponiendo una transmisión lineal y unidireccional del saber enciclopédico acumulado, en la que el estudiante es mero receptor pasivo, a la manera de la educación bancaria ilustrada por Paulo Freire. En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, si bien son sumamente diversas las estrategias existentes en la Facultad, aún está muy presente el «control de lectura»; pero incluso considerando que lo mayoritario son evaluaciones que involucran el análisis y la reflexión, no suele estar como contenido de enseñanza las habilidades necesarias para ello, por lo que queda a cargo del capital cultural de origen de los estudiantes poder hacerlo, derivando esto en el clásico proceso de selección elitista.

La dimensión pedagógica y la categoría de modelo educativo están avanzadas conceptualmente en el Programa PST y en su búsqueda de alternatividad, en el sentido de tensionar las lógicas descritas más arriba. De todos los ejes que atraviesan esta dimensión (relaciones entre los sujetos, el lugar del saber, la validación de conocimientos «otros», las estrategias de enseñanza, etc.), voy a focalizar en dos aspectos: la *propuesta epistemológica* y la *propuesta de evaluación* delineadas para los espacios curriculares del Programa PST.

¿Cómo se relacionan el involucramiento de los estudiantes y el impacto social con la propuesta epistemológica del seminario, más o menos ajustada a los cánones hegemónicos? ¿Y con la propuesta de evaluación, más o menos vinculada a los productos finales?

Estas preocupaciones surgieron de observar una gran disparidad entre los seminarios en dos aspectos: la cantidad de estudiantes que finaliza cada seminario —va desde el 30 % al 90 % de les inscriptes— y la posibilidad o no del equipo docente de responder al pedido de envío de su «producto final» —envían desde producciones gráficas o audiovisuales en donde es clara la participación de la contraparte hasta trabajos monográficos de les estudiantes con consignas similares a las requeridas en cualquier asignatura—.

Todo esto nos llevó a revisitar dos principios que rigieron el origen del Programa PST y que lo constituyeron como potencial Alternativa Pedagógica Universitaria, por su búsqueda de transformación en todas las categorías intermedias mencionadas: *la búsqueda por indisciplinar la universidad* (Kaplún, 2004) y la proyección de integralidad de las prácticas de investigación, formación y extensión, que para la escala de las unidades pedagógicas de curricularización operacionalizamos como *integralidad de los contenidos académicos, la propuesta pedagógica y la transformación situada*.

Esta vuelta reflexiva a los principios originarios a partir de las experiencias de los seminarios nos permitió construir dos categorías intermedias, que pueden resultar productivas para el análisis de experiencias, pero que para nosotros constituyen sobre todo líneas prospectivas para seguir delineando el Programa PST y en general la curricularización. Presentamos cada una con interrogantes guía que construimos para que funcionen como herramientas de planificación de propuestas:

1. *Expansión de las fronteras disciplinarias*: ¿En qué formas los seminarios PST pueden aportar a ello? ¿Qué rol juega en esta posibilidad, el programar las propuestas a partir de un problema en lugar de hacerlo a partir de recortes disciplinares? ¿Qué condiciones institucionales tenemos y cuáles hay que construir para que converjan distintos campos en un PST? ¿Qué obstáculos o limitaciones tiene este horizonte?
2. *Los productos finales como articuladores pedagógicos*: ¿Cómo se proyectan los productos finales junto con la contraparte? ¿Cómo construimos dispositivos de evaluación de los estudiantes, cuyo objeto sea el producto final? ¿Qué estrategias tenemos para que la evaluación y la calificación individual y grupal esté en directa relación con el aporte que el estudiante hace al problema de la contraparte, a través de su participación en el producto final? ¿Qué impacto tendría todo esto en un deseable aumento de la cantidad de estudiantes que logra regularizar y aprobar los seminarios PST (como indicador de la apropiación de la propuesta de formación/intervención)?

Toda pedagogía es política: de la enseñanza experiencial a la curricularización como pilar de la integralidad de las prácticas universitarias

Como ya mencioné, pensar y hacer pedagogía en clave de «alternativa» supone reconocer que, parafraseando a Paulo Freire, la educación no cambia al mundo, pero cambia a las personas que pueden cambiar el mundo. Es decir que hay una politicidad inherente a lo educativo, una intencionalidad de conservación o transformación, se explicita o no, sea consciente o inconsciente para les involucrados.

Sin embargo, siguiendo con la pregunta de «alternativo a qué es el modelo de curricularización de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA», además de pretender serlo en general respecto del modelo hegemónico de universidad latinoamericana ya descrito, se propone como alternativo al modelo que hoy es hegemónico a nivel global y en la UBA para la incorporación de la experiencia extra-áulica a las trayectorias educativas.

Este modelo tiene distintas derivas, pero se expresa más públicamente y es elegido por la Universidad de Buenos Aires el llamado Aprendizaje y Servicio Solidario. Impulsado por el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (Clayss), se propone como misión y visión

contribuir al crecimiento de una cultura fraterna y participativa en todo el mundo a través de la propuesta pedagógica del aprendizaje y servicio solidario desde una perspectiva latinoamericana y avanzar hacia la conformación de sociedades fraternas cuyos sistemas educativos y organizaciones sociales contribuyan a la de una ciudadanía activa, solidaria y comprometida con el cuidado de los otros.²¹

Como se desprende con claridad, no hay una búsqueda de alteración de las condiciones de injusticia social y de las relaciones de poder —ni siquiera se asumen dichas desigualdades estructurales—, y por lo tanto no plantea la propuesta en su dimensión política. La fraternidad y la solidaridad son principios ligados a una misión de la universidad altruista —filantrópica, dirá Eduardo Rinesi (2012)— que cristaliza la exclusión de ciertos sectores del ejercicio del derecho a la universidad, y que se siente realizada en su misión contactándose con esos sectores para constituirlos como herramienta formativa para quienes sí acceden, dándoles a cambio algún «servicio».

En cambio, el Programa PST de la FFYL de la UBA pone en el centro las condiciones estructurales de injusticia social características de América Latina por su condición dependiente, las asume y se propone transformarlas.

Esto puede evidenciarse en los marcos de referencia que ya mencioné, y que recupero aquí para sostener esa afirmación. Por un lado, las dos construcciones teóricas que dan marco al posterior análisis del Programa: el sistema de jerarquías presentadas

21 Tomado de la web oficial de Clayss: clayss.org.ar/index.html.

por el PRI —docentes-estudiantes, universidad-territorios, teoría-práctica—, así como los tres núcleos problemáticos definidos por el Undavcyt —la búsqueda por experimentar, la primacía del encuadre político por sobre los tecnicismos y la modalidad de instrumentación y las formas del aprendizaje que integran las lógicas «adentro/afuera»— no son dimensiones teóricas abstractas, sino posicionamientos epistemológicos que plantean una praxis eminentemente política y transformadora de la realidad.

Luego, al asumir como perspectivas del Programa el indisciplinamiento de la universidad y la integralidad de los contenidos académicos, la propuesta pedagógica y la transformación situada, se está proponiendo concretamente que la curricularización de la extensión desde esta perspectiva implica la transformación tanto social como de la propia institución.

Es decir que, si bien ambos modelos de curricularización de la extensión asumen como primordial para la formación universitaria y profesional con compromiso social el atravesar experiencias en relación con sujetos y saberes externos, se diferencian estructuralmente en cuanto a su intencionalidad político-pedagógica: el aprendizaje y servicio solidario se centra en la función de enseñanza e integra las demás funciones para potenciarla, mientras que el Programa PST, en tanto potencial Alternativa Pedagógica Universitaria, tiene como centro el aporte universitario a la transformación social, y allí la integralidad de las tres funciones resulta fundamental.

Reflexiones finales

Este trabajo buscó centralmente sistematizar algunas construcciones categoriales que aportan a la reflexión sobre el Programa PST de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires como referente empírico, ponerlas en relación y seguir profundizando en su constitución como Alternativa Pedagógica Universitaria. Como se mencionó y fundamentó, la intencionalidad no es forzar a que la experiencia «encaje» en las propuestas teóricas, sino tomar estas como analizadores epistémicos que colaboren en el fortalecimiento del Programa.

A su vez, se presentó brevemente un contrapunto con otro modelo de curricularización de la extensión para dar cuenta de los debates existentes en el campo y en la praxis pedagógica de estas políticas institucionales, identificando en principio que el posicionamiento epistémico y político-pedagógico desde el que se piensan y se gestionan las prácticas territoriales universitarias da cuenta de la búsqueda o no de transformaciones profundas tanto de la estructura social como de la propia universidad. Mientras que los modelos que no discuten con los discursos hegemónicos no se proponen tampoco poner en discusión las lógicas científicistas modernas de producción de conocimiento y vinculación interactoral —y ponen el eje en transformaciones didácticas y de modelos de

aprendizaje—, el modelo que pretende ser una alternativa pedagógica universitaria debe necesariamente poner en crisis toda la estructura académica y social para constituirse como tal alternativa.

A partir del presente desarrollo se siguen abriendo líneas de indagación que considero necesarias para la reflexión sobre el Programa y sobre las políticas de curricularización. La que resulta fundamental es el análisis de las experiencias concretas en particular —en el caso del Programa PST, cada seminario— desde un enfoque etnográfico y retomando las categorías intermedias de análisis de las experiencias pedagógicas alternativas, que permitirá identificar si la materialización del espíritu de la política en cuestión está efectivamente habilitando la integralidad de las prácticas universitarias y alternativas de producción de conocimiento y de vinculación social. También es necesario seguir indagando en las condiciones institucionales y políticas necesarias para que la curricularización de la extensión efectivamente movilice todas las funciones de la universidad, así como qué perfiles de docentes es preciso formar para que las propuestas se desarrollen según el espíritu transformador que se delineó.

Referencias bibliográficas

- ABRAMOVICH, A., DA REPRESENTAÇÃO, N., y FOURNIER, M. (Comps.). (2012). *Aprender haciendo con otros. Una experiencia de formación universitaria en articulación con organizaciones sociales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- ARGAÑARAZ, Ú., BOMBINI, G., CONSTANTINO, E., y MARTÍN, S. (2019). Dentro/fuera: oralidad, lectura y escritura como prácticas inclusivas. *Redes de Extensión*, (5), 23-34.
- BOURDIEU, P. (1983). *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Montessor.
- ELSEGOOD, L., y PETZ, I. (2019). *Universidad en movimiento. Curricularizar la extensión*. Avellaneda: UNDAV Ediciones.
- ERREGUERENA, F. (2020). Las prácticas sociales educativas en la universidad pública: una propuesta de definición y esbozo de coordenadas teóricas y metodológicas. *Masquedós*, 5(5), 1-17.
- FAIERMAN, F., BELOSSI, J., GRUSZKA, M., y VACCAREZZA, T. (2019). La integralidad de las prácticas: aportes para un proyecto alternativo de universidad. *Redes de Extensión*, (5), 67-76. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/6163/5430>
- GARCÍA, O., y GALLI, G. (2016). El aprendizaje y servicio como realización de la extensión universitaria. El caso de las Prácticas Sociales Educativas en la Universidad de Buenos Aires. *Revista +E*, 6(6), 104-111.
- GÓMEZ SOLLANO, M., y ADAMS, T. (2019). Hegemonía y alternativas pedagógicas. Los nudos ciegos de la teoría. *Educação Unisinos*, 23(1), 124-140. 10.4013/edu.2019.231.08
- KAPLÚN, G. (2004). *Indisciplinar la Universidad*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- KAPLÚN, G. (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 1(1), 44-51.
- NAIDORE, J. (2005). *Los cambios en la cultura académica a partir de los procesos de vinculación universidad-empresa en las universidades públicas* (Tesis doctoral en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires).

- PETZ, I., y FAIERMAN, F. (2019). Extensionando el curriculum en Filo: UBA. Del Programa de prácticas socioeducativas territorializadas. En L. Elsegood e I. Petz (Comps.), *Universidad en movimiento. Curricularizar la extensión* (pp. 113-135). Avellaneda: UNDAV Ediciones.
- PETZ, I., y FAIERMAN, F. (2021). La Extensión como pilar en la planificación de políticas académicas. Revisitando contextos institucionales y los desafíos pendientes. *Espacios de Crítica y Producción*, (57), 3-10. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/10774>
- 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 M. R. Badano (2019), *Educación Superior y Derechos Humanos: reflexiones, apuestas y desafíos* (pp. 197-210). Paraná: Universidad Autónoma de Entre Ríos.
- QUINTAR, E. B. (2010). *La enseñanza como puente a la vida*. Ciudad de México: Instituto Politécnico Nacional.
- RINESI, E (2012). *¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad?* Buenos Aires: Instituto de Estudios y Capacitación-Conadu-CTA.
- RODRÍGUEZ, L. (2013). La elección categorial: alternativas y educación popular. En *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina; aportes para balance y prospectiva* (pp. 25-39). Buenos Aires: Appeal.
- SOUZA MINAYO, M. C. (Org.). (2003). *Investigación Social: teoría, método y creatividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.