

## PERSPECTIVAS

# Reflexiones sobre una experiencia de curricularización de la extensión

*Por Mayra Peña Barberón (\*)*

*El trabajo extensionista busca una interacción dialógica con la sociedad y su entorno, cuyo mayor aporte reside en la direccionalidad orientada al doble objetivo de vincularse con la demanda social y centrar la formación profesional en las coordenadas que establece la respuesta a esa demanda.*

*Este artículo indaga sobre el programa “La Universidad Escucha a las Escuelas”, analizando la dimensión histórica de la extensión para comprender su configuración actual desde un análisis crítico. La autora elabora esta matriz destacando la magnitud del proceso de prácticas académicas extensionistas en la currícula de la carrera de Trabajo Social, debido a la obligatoriedad de cursada de las prácticas académicas y la curricularización de la extensión en torno a las mismas. En esta misma línea, Peña Barberón subraya la necesidad de revisar ciertos límites que se imponen en las prácticas extensionistas, como los tiempos académicos, las currículas preestablecidas y las condiciones materiales.*

## **Introducción**

Las reflexiones que comparto a continuación surgen del análisis de la experiencia de trabajo extensionista desarrollado por la cátedra TEEI IV - Institucional, de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales. Más precisamente, sobre el programa “La Universidad Escucha a las Escuelas” (en adelante, PUEE).

Creado en 2001, representa un modo de relación posible entre la cátedra y organizaciones por fuera de la universidad, principalmente escuelas públicas de Córdoba y ciudades cercanas a la capital. Las organizaciones que presentan demandas a la cátedra, se constituyen en los escenarios en que lxs estudiantes desarrollan sus prácticas formativas.

Si bien el PUEE tiene más de 20 años, recién el último año, y a partir de sentirnos interpeladas por la política de la Secretaría de Extensión universitaria, desde la cátedra comenzamos a reconocerlo como una experiencia de curricularización de la extensión.

Es por ello que, en el presente trabajo, me propongo mirar desde esa óptica la tarea llevada adelante por el equipo. Como profesora asistente de la cátedra, pondré el foco del análisis en las prácticas académicas-extensionistas.

## **¿De qué extensión estamos hablando?**

Diversxs autorxs nos invitan a debatir y posicionarnos sobre el sentido de “la extensión”, cuestionando desde la palabra misma hasta lo que con ella se nombra. Pensar en extensión nos remite a los vínculos universidad-sociedad, que varían en diferentes momentos históricos, a partir de las concepciones imperantes sobre *extensión*, así como de *sociedad* y de *universidad* (Gezmet, 2014).

Reconociéndome como docente extensionista, me posiciono desde la extensión crítica y dialógica, más como un lugar desde el cual mirar-me en constante revisión y movimiento, que como un lugar de partida y llegada.

Recuperar los aportes de la extensión crítica nos remonta a mediados de la década del sesenta y principios de los setenta, momento en que surge vinculada al horizonte político de los procesos emancipatorios de América Latina, y las luchas protagonizadas por los

movimientos obreros y campesinos en aquel momento histórico y en estas tierras. La misma se nutre de la educación popular y el pensamiento de Paulo Freire.

En sus formulaciones actuales, Tommasino, Medina y Toni (2018) postulan orientar la extensión hacia la formación integral de profesionales críticxs y en diálogo solidario con la sociedad, aportando a los procesos organizativos que de ella surgen.

En este último punto, y volviendo a los inicios de esta corriente, Paulo Freire propone un vínculo dialógico entre actores universitarios y no universitarios, al cuestionar las prácticas de manipulación, conquista, e invasión cultural (Freire, 1973). De esta manera aboga por que la cooperación de la universidad con los procesos organizativos de la sociedad partan de un profundo respeto y reconocimiento de la multiplicidad de saberes puestos en diálogo en este vínculo.

Me propongo a continuación presentar el PUEE a partir de la matriz elaborada por Peralta (2012), reconstruyendo este programa como campo, desde la teoría de Bourdieu. Con el objetivo de analizar la dimensión histórica de la extensión para comprender su configuración actual desde un análisis crítico, la autora elabora esta matriz, que integra *elementos externos* al campo, mirando el contexto más amplio en que la extensión se asienta, entre los que ubica aspectos sociopolíticos y las teorías sociales como marcos de pensamiento en los que se inscriben las ideas de la universidad sobre la sociedad y sobre sí misma. Entre los *elementos internos* incluye aspectos que hacen a la lógica del campo y constituyen la extensión: tipo de acciones, temáticas, actores institucionales involucrados y sujetos destinatarios.

A partir de la lectura de documentos internos y publicaciones académicas de docentes de la cátedra<sup>1</sup>, desarrollo este análisis exploratorio del PUEE que pone el énfasis en su dimensión extensionista.

Para acercarnos a los elementos externos al campo, nos situamos históricamente en el contexto de surgimiento del PUEE, marcado por las crisis institucionales de 2001<sup>2</sup>. La

---

<sup>1</sup> Rotondi y Gaitán, 2013; Rotondi y otras, 2015; Rotondi, 2016; Rotondi, Verón, Gregorio, Gaitán; Visintini y Peña Barberón, 2020.

<sup>2</sup> Luego de una década de reformas neoliberales, las fábricas cerraban al ritmo que aumentaban la cantidad de trabajadorxs desocupadxs y de familias en situación de pobreza. Svampa resume en un párrafo los sin duda irreducibles sucesos de aquel fin de año: "Argentina había tocado fondo: los sucesivos ajustes, el impensable «corralito» bancario, la ruptura inevitable en la cadena de pago, la multiplicación de las monedas locales en

situación de empobrecimiento de grandes sectores de la población interpeló también a las escuelas, organizaciones que experimentaron un corrimiento de su misión de educar hacia la de “alimentar” (Rotondi et al. 2020). Precisamente la “escucha” puesta en ese contexto y los malestares vividos por quienes habitaban las escuelas permean la historia del PUEE.

Este momento se caracterizó por una fuerte crítica a lo instituido, así como por el surgimiento de diferentes formas organizativas. Se consolidaron las organizaciones de trabajadorxs desocupadxs, con piquetes, y comedores comunitarios. Se crearon espacios alternativos de intercambio económico, como las ferias de trueque, y de participación política, como las asambleas barriales. Otros sectores se organizaron en torno a “los cacerolazos”, para reclamar a los bancos la devolución de sus ahorros. Pero es de atender particularmente la solidaridad entre clases, tal como lo pregonaba el cántico “piquete y cacerola, la lucha es una sola”. La solidaridad, como respuesta social y como atravesamiento institucional, también nos hace pensar en la génesis del PUEE y la vinculación universidad-sociedad que desde allí se entabla.

En la reconstrucción histórica del programa desarrollada por el equipo de cátedra se describe un segundo escenario, en el que el reconocimiento de nuevos derechos como las leyes de ESI, Convivencia Escolar y Participación Juvenil, moviliza a las escuelas a pensar en la construcción de dispositivos para institucionalizar estos derechos. (Rotondi *et al.* 2020).

En este sentido, Peralta (2012) menciona cómo luego del “quiebre” que significó para las instituciones la crisis de 2001, los procesos emergentes de resistencias fueron paulatinamente reconocidos e incorporados a las instituciones universitarias. Por su parte, Gezmet (2018) identifica debates en torno a la extensión en este momento histórico, que se orientan a pensar la necesidad de la democratización del saber y la mejora de la calidad de vida de las personas.

En cuanto a la composición interna del campo, me detendré en los siguientes elementos para mirar al PUEE:

---

reemplazo de una moneda legal cada vez más escasa, tuvieron su respuesta social en la ola de saqueos, así como en la inolvidable noche de los cacerolazos del 19 de diciembre de 2001. Estas movilizaciones suscitaron la mayor represión desatada desde el poder desde la vuelta a la democracia, con más de 30 muertos y centenares de heridos. La renuncia del presidente Fernando de la Rúa y la sucesión de cuatro presidentes provisionales en tan solo una semana daban cuenta del alcance institucional de la crisis” (Svampa,2011, p.19)

- Las temáticas abordadas: se vinculan de manera directa con las demandas realizadas desde las escuelas, y expresan problemáticas sociales que allí acontecen, vinculadas a situaciones de malestar o conflicto. Resulta relevante el análisis a partir de la casuística elaborado desde la cátedra. Este da cuenta de cambios en la demanda: en los comienzos del programa, en 2001, las escuelas solicitaban ayuda para organizarse y responder a las necesidades de sobrevivencia de los estudiantes; posteriormente, y a partir de la sanción de normativas que interpelan a las escuelas (ESI, abordaje de la conflictividad en las instituciones educativas, centros de Estudiantes, etc.), se solicitó a la cátedra la instalación de dispositivos para su comprensión e institucionalización.

- Objetivo/sentido y tipo de acción: la propuesta se centra en la sinergia de las funciones de la universidad: docencia, investigación y extensión. Desde este núcleo, se orientan objetivos en diversos sentidos: “Desarrollar **servicios académicos y extensionistas** desde procesos de intervención institucional (...); Desarrollar proyectos de **investigación** (...); Facilitar procesos de reflexión y **transferencias de investigación** (...); Producir **herramientas para el abordaje** de problemas sociales (...)”<sup>3</sup> (Rotondi y otras, 2015).

En cuanto a la intervención social institucional a partir de las prácticas académicas-extensionistas, las acciones mencionadas se centran en la capacitación, intervención e implementación de políticas y redes. (Rotondi, G., 2016.)

- Actores institucionales: como actor universitario aparece al equipo docente de la cátedra TEEI IV, así como los estudiantes que protagonizan las prácticas académicas.

Los actores extrauniversitarios son las organizaciones-escuelas públicas de Córdoba Capital y localidades cercanas. Estas organizaciones se reconocen como coconstructoras del proceso: “Lo que hoy recibimos como demandas de instituciones (...) se respalda en procesos que se han ido acompañando, donde la demanda ha tenido procesos de construcción, gestión, e interacción entre el equipo [de la cátedra] y las instituciones de nuestro medio”.(Rotondi, G *et al.* 2020)

- Sujetos a quienes se dirige la acción: los sujetos habitantes de las escuelas públicas de diversos niveles ubicadas en barrios populares: estudiantes, docentes, nodocentes y directivos. (Rotondi, G. 2016.)

---

<sup>3</sup> Las negritas son mías, con la intención de visibilizar cómo se nombran las funciones y se ponen en juego desde la propuesta de sinergia de funciones.

Por otro lado, se mencionan objetivos que son dirigidos concretamente a lxs estudiantes, como sujetos de las acciones pensadas desde la docencia.

De esta manera nos acercamos a la formulación del PUEE como dispositivo en torno al cual se integran las funciones, a partir de una escucha explícita y el análisis crítico de la demanda social expresada en las escuelas públicas.

### **El PUEE y la curricularización de la extensión**

El programa tiene más de 20 años, y durante largo tiempo el anclaje teórico político de su formulación fue la *sinergia de funciones*. Con esta categoría, sus autoras nombran la articulación de las funciones de docencia, investigación y extensión, actuando conjuntamente en pos de los objetivos del PUEE. La sinergia se orienta a la obtención de resultados potenciados, que retroalimentan cada función, y los procesos de formación de lxs estudiantes (Rotondi G. y Gaitan, P. 2013; Rotondi, G. et al. 2020).

La mirada del PUEE como experiencia de curricularización es reciente, y está estrechamente ligada a la política planteada por la Secretaría de Extensión universitaria en esta dirección. Por lo que, a continuación, me propongo analizar desde esta óptica la experiencia en cuestión.

Recupero los aportes de S. Gezmet (2018), quien pone en juego dos categorías para reflexionar sobre la curricularización: en primer lugar, la apuesta a la **formación integral** de estudiantes-futuros profesionales, que supere la formación técnica, aborde la dimensión política y la capacidad transformadora en pos de la democracia, los derechos humanos y la justicia social.

En segundo lugar, propone pensar la **integralidad de funciones**, y la curricularización de la extensión como articuladora de las temáticas, los sujetos y los modos de enseñanza aprendizaje e investigación.

La curricularización de la extensión habilita modos de efectivizar la formación integral. Esta propuesta incluso aboga porque en el mismo proceso de formación sea posible que la universidad incida en procesos de transformación social, a partir de la extensión.

## ¿Cómo pensar entonces la curricularización de la extensión en torno al PUEE?

Tomando en cuenta que el PUEE sostiene las prácticas académicas llevadas adelante por la cátedra, en primer lugar me detendré a mirar cómo son pensadas las prácticas en la carrera en general y en la materia en particular.

En el plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social-UNC, “las prácticas académicas constituyen un espacio central de aprendizaje en la formación de los profesionales de Trabajo Social (...). En este sentido, estas forman parte de un proyecto institucional y deben estar pensadas en el marco de análisis de la demanda social” (Plan de Estudios 2004)

Esta centralidad en el proceso de formación se vincula con los aprendizajes que, se espera, adquieran lxs estudiantes: elaboraciones conceptuales y reflexivas sobre las problemáticas sociales y el desarrollo de herramientas para su transformación.

Particularmente la cátedra TEEI define sus prácticas obligatorias y anuales, previstas en el plan de estudios, como *prácticas académicas-extensionistas* que comprenden el **aprendizaje** teórico-epistemológico y metodológico de la intervención institucional desde la disciplina del trabajo social, en simultaneidad con la elaboración de **respuestas a demandas** genuinas de organizaciones concretas.

El proceso es guiado por el “plan de prácticas académicas” y su vinculación con el “programa de la materia”. Comienza con una convocatoria pública y abierta, que genera esa instancia de “escucha” de la demanda social. Continúa con el diálogo entre el equipo de estudiantes y los sujetos que habitan las organizaciones, que buscan generar movimientos desde aquel pedido inicial hacia la construcción de una demanda pertinente para la intervención institucional desde la disciplina.

Las organizaciones se constituyen en centros de prácticas, en los que los equipos de estudiantes (con supervisión docente), desarrollan análisis y propuestas de intervención fundada en la propuesta teórica de la cátedra, los conocimientos adquiridos en su trayectoria académica y los posicionamientos construidos.

Con estrategias orientadas al diagnóstico, la capacitación, la formulación de proyectos, la negociación, la incidencia, etc., se apunta a la emergencia de instituyentes orientados a la democratización de las organizaciones y la ampliación de derechos y a la instalación de

dispositivos que habiliten a la participación activa de los sujetos en las organizaciones, desde sus diversas voces y saberes.

Como última instancia del proceso, el cierre con la organización se realiza a partir de un dispositivo de devolución, momento de reflexión colectiva orientado a provocar transformaciones.

Las relaciones entabladas a partir de las prácticas académicas extensionistas, pensadas en términos de diálogo, nos invitan a mirar la intencionalidad transformadora del proceso desarrollado. El encuentro entre sujetos diversos de las escuelas (docentes, estudiantes, directivxs, preceptorxs, coordinadorxs, ordenanzas, etc.) y de la cátedra (estudiantes y docentes) en torno a la coconstrucción de una respuesta situada a una problemática, representa la posibilidad de generar aprendizajes en todxs lxs involucradxs.

A partir del análisis de la experiencia uruguaya, Tommasino y Stevenazzi (2016) proponen pensar en un modelo pedagógico otro, focalizado en la relación educativa y la posibilidad de habilitar enseñanzas y aprendizajes en múltiples direcciones.

La apertura real a la demanda social implica que las temáticas y problemáticas superan los planes preestablecidos, y nos interpelan tanto a docentes como a estudiantes a indagar y producir nuevos marcos conceptuales y de acción para dar respuestas; dejarse incomodar por esta imprevisibilidad es un desafío constante.

En cuanto a la relación educativa, desde la cátedra TEEI IV se busca propiciar el diálogo de saberes, reconociendo lugares diferenciados de los sujetos en las relaciones estudiantes-docentes, y sujetos universitarios-extra universitarios en las prácticas.

En la relación docentes-estudiantes, la instalación del dispositivo de supervisión apunta a generar una práctica reflexiva, analítica y autónoma sobre la tarea desarrollada. Rotondi, y Gaitán (2013) expresan: “un atravesamiento que consideramos clave en estas relaciones son las posibilidades de gestar mediante la acción docente procesos de autonomía estudiantil que deriven luego en formas de ejercicio autónomo también.”(p 6).

Reconociendo las diferentes responsabilidades asumidas y posiciones ocupadas por docentes y estudiantes, el desafío es construir espacios educativos que se nutran de esta diversidad, en dirección hacia una formación integral.

En cuanto a la relación entre sujetos universitarios-extra universitarios, los equipos de estudiantes ensayan/aprenden/ocupan la posición de agentes externos, lo que posibilita un encuadre propicio para el análisis, y la movilización de miradas otras que son puestas en juego con las de los sujetos de las escuelas. Desde este lugar, el desafío es acompañar la aparición de instituyentes dentro de las organizaciones y promover la posibilidad de pensarse más allá de lo establecido, de lo dado.

Esta externalidad, a la vez, clarifica los alcances espacios-temporales de la intervención a la cual la cátedra puede comprometerse.

### **Reflexiones finales sobre límites y desafíos**

El proceso de prácticas académicas extensionistas visitado en este trabajo es una experiencia transitada por todos los estudiantes de la carrera, debido a la obligatoriedad de cursada de las prácticas académicas y la curricularización de la extensión en torno a las mismas, lo que nos permite pensar en su magnitud y alcance.

Sin embargo, es necesario revisar ciertos límites que impone este formato. Sin duda merece una profunda reflexión; aquí solo expondré algunas ideas que puedan ser insumos para nuevos debates.

**a-** Los tiempos académicos en ocasiones se imponen por sobre los tiempos de la extensión.

El eje de las prácticas académicas sigue siendo la formación de profesionales, regida por el calendario académico, lo que nos lleva a respetar en última instancia los tiempos preestablecidos en el plan de prácticas. Los contratos que se establezcan con los actores extrauniversitarios se encuadran en ese plan.

**b-** No todas las tareas extensionistas llevadas adelante por la cátedra son curricularizables. La complejidad de lo social, sus tiempos y espacios no siempre son abarcables mediante currículas preestablecidas.

**c-** En vinculación con lo anterior, las condiciones materiales limitan la posibilidad de realización de prácticas académicas extensionistas en organizaciones por fuera de la ciudad de Córdoba, por los costos y los tiempos que implica el traslado para estudiantes y docentes.

Considero que el mayor aporte de la experiencia reside en la direccionalidad orientada al doble objetivo de vincularse con la demanda social y centrar la formación profesional en las coordenadas que establece la respuesta a esa demanda.

Con el desarrollo de la práctica, el PUEE apunta a la transformación de problemáticas sociales que se expresan en las organizaciones. Desde este horizonte se plantea un vínculo universidad-sociedad que cuestiona el extractivismo académico y la invasión cultural. La escucha abierta a partir de la extensión articula las demás funciones (docencia e investigación), abonando la perspectiva de la formación integral y orienta la producción de saberes desde este espacio de la universidad con lxs otrxs extrauniversitarixs.

La formación integral, así formulada, nos encuentra a estudiantes y docentes (en tanto profesionales en permanente formación) ante el desafío de construir espacios áulicos y extraáulicos donde podamos aprender/ejercitar modelos educativos dialógicos, que cuestionen la jerarquía de los conocimientos per se, y los modos instituidos como los únicos posibles.

**(\*) Licenciada en Trabajo Social y docente de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).**

## Referencias bibliográficas

Freire, P. (1973). *¿Comunicación o extensión? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Gezmet, S. (2014). Debates actuales sobre Extensión Universitaria. En *Compendio Bibliográfico*. Asignatura Extensión Universitaria . SEU-UNC.

Gezmet, S. (2018). Curricularización de la extensión universitaria. En *E+E: Estudios de Extensión en Humanidades*, 5(5). Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/19782>

Peralta, M.I. (2012). Reconstrucción de prácticas extensionistas en la UNC, contextos históricos y teórico-ideológicos. Reflexiones en ocasión de los 400 años de la UNC. En *Revista ExT*. Núm. 1 <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/739>

Rotondi, G. y Gaitán, P. (2013). La sinergia de las funciones universitarias y los aportes a la interdisciplina. *Ponencia presentada en el XXI Encuentro Nacional de la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS)*. Misiones. Argentina

Rotondi, G. (2016). La universidad escucha a las escuelas: balance de una acción sinérgica. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 382-387. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

Rotondi, G.; Verón, D.; Gregorio, L.; Gaitán, P.; Visintini, F. y Peña Barberon, M. (2020). Haciendo historia en lo institucional, desde el trabajo social. En *Conciencia Social. Revista digital de Trabajo Social*. 3 (N° Especial 2). 102-121. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/30280>

Svampa, M. (2011). Argentina, una década después del «que se vayan todos» a la exacerbación de lo nacional-popular . En *Revista Nueva Sociedad* N° 235. Disponible en <https://maristellasvampa.net/wp-content/uploads/2022/05/argentina-una-decada-despues-nuso.pdf>

Tommasino, H. y Stevenazzi, F. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 120-129. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

Tommasino H.; Medina J.M. y Toni M. (2018). Presentación, En *Extensión Crítica. Construcción de una universidad en contexto*. UNR. [https://accionsocial.ucr.ac.cr/sites/default/files/adjuntos/extension\\_critica\\_construccion\\_de\\_una\\_universidad\\_en\\_contexto.pdf](https://accionsocial.ucr.ac.cr/sites/default/files/adjuntos/extension_critica_construccion_de_una_universidad_en_contexto.pdf)

### **Documentos internos de referencia**

Plan de Estudios 2004. Carrera de Licenciatura de Trabajo Social. Facultad de Derechos y Ciencias Sociales - UNC

Plan de Prácticas académicas. Cátedra Teoría, espacios y estrategias de intervención IV – Institucional. Licenciatura en Trabajo Social Facultad de Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Córdoba. Gabriela Rotondi, Lilian Gregorio, Paula Gaitán, Mayra Peña Barberon, Teresita Pereyra y Florencia Cocha

Programa de la materia Teoría, espacios y estrategias de intervención IV – Institucional. Licenciatura en Trabajo Social Facultad de Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Córdoba. Gabriela Rotondi y Lilian Gregorio

Rotondi G. y otras (2015). Texto del Programa la Universidad Escucha a las Escuelas. Documentos interno de la cátedra.