



Curricularización de la extensión y diseño de programas de estudios

Ortiz, Claudia Isabel¹; Andrada Ana²; Ramello Hebe³

Resumen

El presente artículo se propone realizar un análisis teórico al respecto de las implicancias de la curricularización de la extensión. Especialmente se pone atención a la integración de la extensión, al diseño y planificación de los programas de estudios.

Un programa de asignatura es un instrumento pedagógico que media la práctica de enseñanza y aprendizaje a la vez que condensa los criterios de trabajo con los cuales se abordará un determinado objeto de estudio. Desde esta perspectiva, la incorporación de la extensión como enfoque al diseño del programa analítico se constituye en un desafío para los modos de acercamiento, comprensión e incidencia en las problemáticas sociales.

Los debates sobre la curricularización de la extensión en las universidades argentinas abrieron un camino para articular las funciones de docencia e investigación en las diferentes propuestas de formación universitaria. Todavía, se trata de un camino en construcción. Por ese motivo

¹ Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: Claudia.isabel.ortiz@unc.edu.ar

² Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: ana.andrada@unc.edu.ar

³ Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: hebe.ramello@unc.edu.ar

es relevante analizar algunos aspectos de la planeación didáctica que permiten viabilizar las experiencias y su evaluación. En este sentido, integrar la extensión en tanto enfoque como práctica a los planes y programas de estudios contribuye a su jerarquización (Petz, 2017; Zavaro Perez, 2019) e interpela a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior.

Palabras clave: curricularización de la extensión; planeación didáctica; programas analíticos; formación profesional;

Abstract

This article proposes a theoretical analysis of the implications of the curricularization of extension. Special attention is paid to the integration of the extension, design and planning of the study programmes.

A subject program is a pedagogical tool that mediates the teaching and learning practice while condensing the working criteria with which a given object of study will be addressed. From this perspective, the incorporation of extension as an approach to the design of the analytical program constitutes a challenge for the ways of approaching, understanding and influencing social problems.

The debates on the curricularization of extension in Argentine universities paved the way to articulate the teaching and research functions with the different proposals of university formation. Yet, this is a first step. For this reason, it is important to analyze some aspects of the didactic planning that allow to make the experiences possible and their evaluation. In this sense, integrating extension as both approach and practice into curricula and study programs contributes to its hierarchy (Petz, 2017; Zavaro Perez, 2019) and challenges the teaching and learning processes in higher education.

Key words: extension curricularization; didactic planning; analytical programs; vocational training

Presentación

Desde hace aproximadamente dos décadas, numerosas experiencias se vienen desarrollando en las universidades argentinas que permiten dar cuenta de la enorme tarea pedagógica para llevar adelante la curricularización de la extensión en sus ámbitos. En este sentido, los aprendizajes resultantes están conformando las características, criterios, principios orientadores de las modalidades de integración de la extensión a los planes de estudios o programas analíticos de las asignaturas, con algunas implicancias y diferencias.

En primer lugar, estos resultados son alentadores como estrategia para la jerarquización de la extensión (Petz, 2017; Zavaro Perez, 2019) en el sentido que es una actividad que contribuye con la construcción de conocimientos, a la par de la investigación. Es por ello como lo señala Rodríguez de Mello (2009) que “no cabe la división entre quien investiga, por un lado, y quien realiza extensión, por otro, ya que todas las actividades son fuentes de construcción de conocimiento y de su difusión” (p. 90).

En segundo lugar, permiten a las universidades afianzar el vínculo con sus comunidades, en tanto, no son islas y están empapadas por los contextos sociales, sus problemáticas donde desarrollan las actividades. Como indica Zavaro Perez (2019),

La extensión constituye uno de los modos en que la universidad se vincula de manera creativa con la comunidad, pero no bajo un modelo asistencial ni como herramienta para la divulgación del conocimiento científico. La extensión debe —o al menos debería— constituirse como espacio de construcción de conocimientos, de producción y sistematización de saberes, de articulación con otros sujetos y de intervención en problemáticas concretas de la sociedad, comprometiéndose con la transformación social. (p.10)

En esta línea de planteos el presente artículo tiene como objetivo introducir algunas reflexiones teóricas que faciliten diseñar programas

analíticos que incorporen la dimensión extensionista a sus propuestas. Proponemos iniciar este recorrido a partir de reconocer algunos aspectos centrales del proceso de curricularización de la extensión. En segundo lugar, vinculamos estas orientaciones al diseño de programas analíticos. En este apartado nos detendremos en algunas dimensiones de la planeación didáctica que son necesarias a tener en cuenta para promover la integración de los saberes que aporta la extensión. Al finalizar retomaremos algunas de las dimensiones teóricas exploradas.

Curricularizar la extensión: un desafío para los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior

Cada día surgen nuevas demandas a las universidades públicas sobre situaciones sociales de diferente índole. Por vía de la extensión se han generado y se continúan ampliando, enriquecedores aportes a la búsqueda de respuestas alternativas y fundadas a las problemáticas sociales. Quizás una de sus debilidades es cómo plasmar curricularmente sus contribuciones esenciales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Un punto de partida importante para avanzar en propuestas que puedan superar esas debilidades es considerar a la curricularización de la extensión desde un enfoque de integralidad. ¿Qué dimensiones contiene esta perspectiva? ¿Cómo se puede relacionar desde el punto de vista la transformación curricular con las propuestas de formación de la educación superior?

Para responder a estos interrogantes recuperamos algunas definiciones que son relevantes porque permiten comprender en profundidad los aportes para redimensionar el vínculo universidad-sociedad. A la vez que, sirven de orientaciones para reflexionar sobre las transformaciones posibles por vía de la formación profesional. En este sentido, Perez de Maza (2022) ofrece al respecto un posicionamiento que enlaza la producción del conocimiento mediante la extensión y los procesos de democratización de las sociedades,

[...] la integración representa un enfoque sistémico para posesionarse de la realidad, en el que se plantea la interrelación de diferentes formas de conocimiento con las experiencias. Es una manera pedagógica de integrar la participación y las acciones de los diferentes actores de la práctica educativa, para la búsqueda de nuevos significados de la realidad social, en el que se intercambian experiencias y valores, y se desechan, reformulan e incorporan ideas y acciones que no se adecuan con esa realidad. Es un trabajo mancomunado entre docentes, estudiantes y comunidades para construir, progresivamente, un proyecto curricular emancipador, destinado a una sociedad democrática, que permita la socialización crítica de las personas que se están formando. (p.4).

Al respecto, Tommasino y Rodriguez (2017) ofrecen una caracterización un enfoque integral de la educación universitaria que articula los procesos de aprendizaje y enseñanza, investigación y extensión, que sintetizamos a continuación y a partir del cual, orientaremos nuestro aporte analítico.

Un primer aspecto que abordan los autores, se relaciona con considerar a la extensión en “interacción en el acto educativo” (p.21). Es decir, debería permear todas las dimensiones de la planeación didáctica en todas las disciplinas y sus prácticas. A la vez, esto implica, según los autores, “naturalizar la extensión” como una forma de aprendizaje, al igual que sería necesario hacer lo mismo con la investigación. De esta manera, se propiciaría el vínculo entre la docencia, investigación y extensión como prácticas “naturalizadas” en los espacios de formación y la práctica docente.

Otra característica es el modelo pedagógico desde el cual se aborda el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para que la extensión se considere como práctica productora de conocimientos y transformadora de la realidad, debe tomar como eje de sus prácticas y metodologías de enseñanza y aprendizaje, a los sujetos activos, los saberes locales, la territorialidad, la interseccionalidad. Desde esta perspectiva se evidencia en la propuesta un desplazamiento de la noción de entrelazamiento de las funciones de la Universidad a una concepción de articulación de actores sociales y universitarios por la vía de la

interdisciplinariedad, la interinstitucionalidad e intersectorialidad para el abordaje de las problemáticas sociales. Estos procesos son dialógicos en sus dinámicas, requieren de principios éticos y de responsabilidad, en tanto están basados en el reconocimiento de la alteridad, perspectiva que se encuentra en sintonía con los aportes teóricos de Mijail Bajtin (1999). En definitiva, la articulación que ofrece este modelo pedagógico, según Tommasino, Cano, Castro, Santos y Stevenazzi (2010),

incluye un abordaje interdisciplinario y multiprofesional, supone una relación dialógica y crítica entre actores vinculados, poniendo en juego una relación dialéctica de saberes académicos y populares. (p.2)

Esta perspectiva asume la curricularización de la extensión como un principio para facilitar la democratización. Según Arocena (2017) la extensión puede entenderse como “el conjunto de actividades de colaboración entre actores universitarios y no universitarios, en formas tales que todos los actores involucrados aportan sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo” (p.11)

En complementación de la afirmación precedente, Tommasino y Rodríguez (2017) explican que,

[...] el impacto que tiene la extensión concebida desde una perspectiva integral se desarrolla en distintos planos del acto educativo. Desde lo que sucede en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las experiencias educativas concretas, hasta en las formas en que estas prácticas son entendidas, es decir en el paradigma epistemológico y ético desde el cual se desarrollan. (p.37)

Estos planteos tienen implicancias directas en el debate de por qué es inherente a las universidades pensar la extensión como integración que vincule y articule con las comunidades, sus demandas y necesidades. Las brechas de desigualdades deberían achicarse. Para ello hay recursos que deben anclarse en ideas y acciones que mejoren las condiciones de vida de las poblaciones en contexto de problemáticas como salud, educación, habitad y medio ambiente. El modelo pedagógico que propicie la articulación integral de la extensión, la

docencia y la investigación en las universidades debe tener en cuenta las diversidades culturales, las formas de apropiación, los lenguajes que atraviesan las prácticas sociales. Como lo indican Tommasino, Cano, Castro, Santos y Stevenazzi (2010) al respecto de estos procesos:

Emprender este camino, implica necesariamente abandonar las cómodas certezas. La extensión y la investigación nos desafían necesariamente a lo “por conocer”, desde diferentes lugares nos enfrentamos a lo desconocido en relación con otros, ya sea con los pares en la investigación y con los “otros” en la sociedad, es necesariamente con ellos que se construye un nuevo conocimiento a ser desafiado dialécticamente. (P.4)

Esto implica establecer diálogos entre los y las profesionales con las comunidades sin imponer conocimientos y asumir el desafío de una relación dialógica transformadora.

Del enfoque de la integralidad a la planeación didáctica: la extensión en el diseño de los programas de estudios

En este apartado exploramos algunas cuestiones que se relacionan con el diseño de los programas de los espacios curriculares de los planes de estudios. Antes de avanzar es importante establecer desde donde enunciamos nuestro punto de vista. Quienes elaboramos este artículo transitamos por la docencia, investigación y extensión. Comprendemos desde nuestras experiencias las dificultades que supone orientar las prácticas desde el enfoque integral que hemos recuperado en el apartado precedente. Sin embargo, como modelo o propuesta aporta las dimensiones posibles para ensayar experiencias de integración de la extensión en dispositivos pedagógicos.

También, hemos tenido la oportunidad de formar parte de procesos de cambios de planes de estudios en el campo de las ciencias de la comunicación. Los planes de estudios son un documento formal que responde a ciertos criterios establecidos institucionalmente para su definición. A su vez, en ellos se plasman los principios epistemológicos, metodológicos, axiológicos que orientan la formulación del objeto de la formación a la cual están orientados sus diseños. No todas las propuestas de formación disciplinarias incluyen en sus perfiles de egreso la integración de la extensión. Basta realizar un recorrido por

diversos planes de estudios de las universidades argentinas y constatamos la precedente afirmación.

Ambas situaciones que hemos compartido, con dificultades y logros, nos permitieron poner en valor la planeación didáctica como parte de la tarea docente. De manera general, entendemos que se trata del diseño de un plan de trabajo cuyos componentes intervendrán en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De su organización se espera que contribuya con el desarrollo de las estructuras cognitivas, las habilidades y adquisición de actitudes en determinado tiempo para un espacio curricular dentro de un plan de estudios.

Hemos mencionado la ausencia de la extensión en la definición de los perfiles de egreso como una situación común. ¿Qué pasará a nivel del diseño de los programas de los espacios curriculares?

Partimos de considerar que los programas son documentos que permiten incorporar elementos que abren paso a la integración de la extensión por vía de la praxis desplegada en los procesos de enseñanza y aprendizaje situados. También, en ellos se plasman cosmovisiones a través de contenidos y actividades propuestas por parte de las y los docentes. Según Parrilla Latas, Muñoz-Cadavid y Sierra (2013) “Los programas educativos son una representación de los distintos horizontes a los que se quiere llegar, como una visión del futuro que queremos construir o como un camino delimitado, estructurado y construido de forma democrática, al que aspiramos llegar”

Por ende, ¿Qué cuestiones se deberán atender para la integración de la extensión desde los programas de estudios? Una primera pista para elaborar las respuestas a este interrogante, la encontramos en la perspectiva planteada por Díaz Barriga aunque es para otros niveles educativos, es aplicable al nivel de la educación superior (2007[1997]):

Lejos de quienes piensan que los programas son un problema exclusivo de la burocracia escolar, se puede decir que son un espacio que permite que el docente recree sus ideales pedagógicos, y como tal puede convertirse en un ámbito para la experimentación de sus mejores ideas educativas, si tanto los docentes como las instituciones entienden los diversos significados de un programa; el programa es un punto de partida, es un

proyecto, es la posibilidad de ejecutar el trabajo en el aula y, simultáneamente, es el espacio donde el docente está obligado a inventar, a revisar si los grandes proyectos, metas y utopías de la educación se pueden realizar en determinadas condiciones escolares y grupales. De esta manera, el programa es un espacio vivo y un reto a la creatividad, y no un cartabón que se debe seguir como lo suelen considerar sus críticos. (p.13)

En esta cita permite reconocer algunos ejes para revalorizar la práctica docente de elaboración de programas de estudio y las posibilidades que se abren desde ese espacio para incorporar la extensión a sus diseños, aún cuando en los planes de estudio donde se articulan las asignaturas, no lo prevea. Revisemos las dimensiones de la perspectiva de Díaz Barriga en relación a cómo integrar la extensión en la planeación didáctica.

En primer lugar, la práctica docente es concebida como una práctica creativa a partir de la orientación que ofrecen los marcos teóricos disciplinarios pero también, en términos pedagógicos y didácticos: las y los docentes en la cotidianeidad rediseñan su práctica educativa, parten de saberes y experiencias variadas, diversifica los contextos de aprendizaje, evaluada, entre otras cuestiones. Por ende, el diseño de los programas debe recuperar esas dinámicas y “provocar, acompañar, cuestionar, orientar y estimular el aprendizaje de los estudiantes”. (Pérez, 2012 p. 2) Frente a una concepción de programa de estudio como una simple ejecución prescriptiva de los objetivos a cumplir se encuentra una perspectiva dinámica y flexible que se apoya en la creación, ideación, en la puesta en práctica de la dialogicidad, siempre desde el “paraguas” de los marcos pedagógicos y didácticos que se asumen desde los planes de estudios y las instituciones que los contienen.

Entonces se puede afirmar que la perspectiva extensionista abreva en esta idea de flexibilidad de los programas. “Cuando la planeación es flexible se entiende como una programación creciente y progresiva.” (Monroy Farías, 2009, p.459). Desde este punto de vista, el programa es un instrumento de la labor docente que se gesta con la materia prima que le brinda la praxis, las orientaciones disciplinares, didácticas, pedagógicas, el reconocimiento de las

dimensiones socio-culturales que atraviesan la conformación de los grupos y su vinculación social.

En este sentido, una propuesta que asume la incorporación de la extensión permea todos los componentes del programa. Desde la fundamentación, objetivos, los contenidos, las estrategias orientadoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los recursos didácticos, las evaluaciones (iniciales, diagnósticas, formativa, sumativa, otras); se ponen en juego las concepciones acerca de lo que la extensión significa para las y los docentes considerando los diferentes planos institucionales e incluyendo su práctica cotidiana que rebasa la condición especial del aula. A la par se abre al diálogo con los saberes de las y los estudiantes que permiten ampliar dichas concepciones.

El segundo aporte es la concepción del programa como proyecto en término de planificación de acciones o actividades. De lo expresado se desprende la importancia de planificar actividades que permitan aproximar a las y los estudiantes, de acuerdo a sus trayectorias educativas, a la densidad de las tramas territoriales y comunitarias.

Siguiendo los aportes de Díaz Barriga (2007[1997]) la propuesta metodológica es "(...) La elección de una estructura en la que se enlacen las diversas actividades de aprendizaje, pensadas éstas en el sentido de las experiencias educativas que promueven en los estudiantes".(p.66) Por ende, a partir del diseño de esta estructura metodológica que articula lo epistemológico y lo didáctico, la perspectiva extensionista abre a la incorporación de un abanico de estrategias pedagógicas posibles orientadas a abordar y comprender la significatividad del vínculo que se construye entre la universidad y la sociedad. A modo de ejemplificación mencionamos las metodologías de aprendizaje basadas en proyectos. Éstas pueden ser una vía posible para promover actividades cuyos temas y/o problemas sean situados en comunidades o territorialidades específicas a partir de la cuales anclar un proyecto, planificar sus acciones, integrar y construir conocimientos. Díaz Barriga (2005) afirma que el proyecto "es un aprendizaje eminentemente

experiencial, pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas". (p.35)

Estas tareas son un desafío porque modifican los roles estáticos tanto del que sabe y como del que aprende al abrir el diálogo con otros agentes sociales (institucionales, comunitarios, etc.). En este sentido, Tommasino, Cano, Castro, Santos y Stevenazzi (2010) enfatizan este aspecto al expresar que,

La interacción con la realidad genera preguntas muchas veces novedosas que no están pautadas a priori en el acto educativo. Los actores sociales demandan muchas veces soluciones y explicaciones que no están contextualizadas o regladas, que no están encuadradas en el currículo. (p.2)

Y esta condición del proceso educativo orientado por la aplicación de este tipo de metodologías promueven un papel activo de las y los estudiantes quienes investigarán, crearán, aprenderán, construirán la experiencia con otros agentes sociales. La significatividad los resultados surge de esa praxis transformadora que supera la división ente teoría y práctica.

El tercer aporte es comprender al programa como un espacio vivo. Podríamos decir que esta característica se relaciona con el aporte que propone la noción de flexibilidad que hemos indicado en párrafos precedentes. A través de los programas se pueden llevar adelante propuestas que surjan de un diagnóstico del proceso educativo cotidiano y sin perder de vista el vínculo con la realidad social. Sin embargo, no como una mera instrumentalidad sino más bien como resultado del diálogo de los participantes del proceso. Posiblemente de ese modo, estaríamos más próximos a abordar [...] "la curricularización de la extensión como un continuum para la formación integral. (Perez de Maza, 2022, p.7)

A modo de cierre

A través del artículo hemos propuesto abordar la curricularización de la extensión desde la planificación de los programas de estudios. Por este motivo, hemos recuperado perspectivas teóricas que nos brindan elementos para reflexionar cómo integrar la extensión a los procesos educativos cotidianos.

En primer lugar, hemos dado cuenta del enfoque integral de la educación universitaria que propende a la articulación de los procesos de aprendizaje y enseñanza, investigación y extensión. Los trabajos de Tommasino et. al. citados son una referencia imprescindible para encontrar guías posibles a la hora de curricularizar la extensión. En nuestro caso, destacamos que el enfoque extensionista, tal como es propuesto por estos autores, debe atravesar todos los componentes de la planeación didáctica: desde los objetivos a las modalidades de evaluación. Porque tanto la extensión como la investigación deben “naturalizarse” a través de las prácticas pedagógicas. Este proceso tiende a configurar un vínculo estrecho entre universidad-sociedad a través de la articulación de diversos actores sociales. Por ende, el modelo pedagógico que considera la curricularización de la extensión se apoya en la interdisciplinariedad, la interinstitucionalidad e intersectorialidad en el abordaje de las problemáticas sociales.

En esta línea de planteos, es importante retomar lo expresado por Arocena (2017) “La expansión de la extensión no puede sino ser un proceso experimental y plural. Si se pretende encorsetarla en una definición rígida y omnicompreensiva, se la dejará casi sin aire para crecer” (p.13). Por lo tanto, a través de los programas de estudios encontramos una oportunidad para diseñar propuestas pedagógicas que favorezcan procesos activos de enseñanza y aprendizaje en un diálogo continuo y crítico con la sociedad.

En segundo lugar, para poder llevar adelante estas articulaciones pedagógicas a través de los programas de estudios consideramos algunos ejes a tener en cuenta: a) Incorporación de una concepción dinámica y flexible de los programas que tengan en cuenta la praxis docente como una instancia de creatividad; b) los programas podrían llevar adelante estrategias pedagógicas y didácticas que promuevan experiencias de aprendizajes integrales. Esto implica un descentramiento de los roles tradiciones de los docentes (como centro del saber) y de las y los estudiantes (en un rol pasivo del aprendizaje) a partir de la interacción/interpelación de diversos agentes sociales (institucionales, comunitarios, etc.) con quienes construyen nuevos saberes al respecto de las problemáticas sociales que se abordan. Como lo indican

Tommasino et al (2010) “la práctica es la fuente fundamental de la reflexión teórica, la cual –por su parte- posibilita nuevas miradas sobre la intervención, e incidirá en ella en un proceso dialéctico de retroalimentación entre la teoría y práctica.” (p.3)

En esta línea de planteos precedentes hemos señalado a modo de ejemplo que sería importante considerar metodologías activas como las que orientan el aprendizaje basadas en proyectos. Encontramos en este tipo de metodologías las guías posibles para integrar la teoría y la práctica a partir de problemas sociales situados a nivel de comunidades, territorios específicos, saberes locales y diversos.

Bibliografía

Arocena, R. (2017). Prólogo. Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión N°1. Montevideo: CSEAM/UdelaR.
<http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/33>

Bajtín, M. M. (1999). *Hacia una filosofía del acto ético*. Anthropos Research & Publications.

Díaz Barriga, A. (1997). *Didáctica y currículum*. Paidós.

Díaz, F. (2005). *El aprendizaje basado en problemas y el método de casos. Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill

Monroy Farías, M.; Contreras Gutiérrez, O. y Desatnik Miechimsky, O. (2009). *Psicología educativa*. México, UNAM–Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

- Parrilla Latas, Á., Muñoz-Cadavid, M. A. y Sierra Martínez, S. (2014). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, nº 11 (3), 2013, pp. 15-31. Recuperado el 20 de Abril de 2023, <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Pérez, A. (2012). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. Recuperado el día 7 de Abril de 2023, <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article11723>
- Perez de Maza, T. (2022). Tres movimientos para la transformación curricular: la extensión universitaria como engranaje. *Extensión en red*, (13), e031-e031. DOI: <https://doi.org/10.24215/18529569e031>
- Petz, I. (2017). Jerarquizando la extensión a partir de su curricularización. *Redes de Extensión*, (3), 1-6. Recuperado el día 15 de Marzo de 2023, <http://revistascientificas2.filo.uba.ar>
- Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2017). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la 19 Universidad de la República. *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión N°1. Montevideo: CSEAM/UdelaR.
- Tommasino, H., Cano, A., Castro, D. Santos, C. y Stevenazzi, F. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En: *Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza: los Espacios de Formación Integral*. Montevideo: Rectorado de la UdelaR. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/59>
- Zavaro Pérez, C. A. (2019). Las prácticas de extensión como experiencias de curricularización entre el debate y la práctica objetivada. *Redes de Extensión*. Recuperado el día 20 de Abril de 2023,

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/110995/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y