FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS

Tesis para optar por el grado académico de Magíster en Política y Gestión Universitaria

La mirada docente sobre las experiencias de Extensión Universitaria. El caso de la Facultad de Ciencias de la Vida y Salud, Sede Paraná (Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina)

Tesista: **Ana Delia Rougier**

Directora: **Mg. Andrea Beatriz Villalba**

2024

INDICE

AGRADECIMIENTOS 4

RESUMEN 5

ABSTRACT 6

INTRODUCCIÓN 7

PARTE I. MARCO TEÓRICO 10

Origen y evolución de la extensión universitaria 12

Evolución de la extensión universitaria en Latinoamérica 14

Los modelos de extensión universitaria 18

Breve reseña de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) 25

Marco político de extensión universitaria en UADER 26

Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud (FCVS) 30

Experiencia extensionista y necesaria reflexión 33

Antecedentes: estudios sobre las reflexiones acerca de las prácticas de extensión universitaria 35

PARTE II. PROBLEMA y OBJETIVOS 39

Problema 39

Objetivo General 39

Objetivos Específicos 39

PARTE III. METODOLOGÍA DE TRABAJO 40

PARTE IV. RESULTADOS 44

1. Proyectos de extensión en la sede Paraná de la Facultad de Ciencias de la Vida y Salud (UADER) 44

2. Entrevistas: experiencias docentes de la FCVS- UADER 48

2.1 Concepciones de extensión 48

2.2 Reflexión sobre los procesos extensionistas 54

2.3 Procesos de resignificación de las prácticas docentes 56

PARTE V. DISCUSIÓN 61

Las reflexiones docentes asociadas a la concepción de extensión universitaria 65
La integralidad de las funciones: Extensión/Investigación/Docencia 67
El compromiso social universitario 70
Procesos extensionistas: prácticas en los escenarios sociales..... 74
Con relación a la resignificación de las prácticas docentes 77
De la reflexión docente surge la necesidad de prácticas interdisciplinarias 79
Investigación/Acción, un camino posible … 81
PARTE VI. CONCLUSIONES 84
Algunas consideraciones finales 87
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 89
PARTE VIII. ANEXOS 102

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco profundamente a mis hijos ***Virginia y Jeremías*** por emprender conmigo este camino, por su amor y comprensión.

Una mención especial para mi amiga, y compañera de este tramo formativo, ***Andrea Beatriz Villalba*** quien viene acompañándome en este recorrido hace algunos años ya. Quiero destacar su apoyo incondicional y, sobre todo, el saber guiarme en este proceso de formación de posgrado.

A las/os docentes y compañeras/os de la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud - UADER, que a partir de las reflexiones compartidas seguimos fortaleciendo los procesos de institucionalización, reconocimiento y jerarquización de la extensión universitaria. En definitiva, GRACIAS a todos los espacios donde la Facultad me ha dado la oportunidad de seguir interpelando las prácticas extensionistas.

¿Qué decir de mi familia en su conjunto? Ellos siempre confiaron y me han dado su apoyo incondicional, su acompañamiento amoroso, para que pudiera cumplir con objetivos profesionales. A mi madre Virginia, hermana Beatriz, hermano Gerónimo, sobrinos Valentino y Lautaro, gracias por ser mi familia.

Finalmente, mi agradecimiento a la Universidad Autónoma de Entre Ríos, pública, gratuita y de calidad. Quienes venimos como primera generación universitaria, sabemos lo que esto significa.

Paraná, 30 abril de 2024.

RESUMEN

La presente investigación busca indagar en la mirada de las/os docentes sobre las experiencias de extensión en la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud-Sede Paraná, de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (Entre Ríos, Argentina), a través de sus reflexiones sobre la extensión, los procesos extensionistas, y la resignificación de las prácticas docentes a partir de las experiencias de extensión. Para tal fin, se propuso una metodología de investigación cualitativa que incluyó el análisis de documentos y entrevistas semi-estructuradas a quince docentes universitarios responsables de las propuestas de extensión. En los resultados se evidenció que el camino de la integralidad de funciones desde la perspectiva crítica, el compromiso social universitario, las prácticas en territorio o escenarios sociales, la interdisciplinariedad, el cambio de estrategias didácticas, la construcción de la subjetividad y de significados y la investigación a partir de la extensión, son las categorías que la docencia que interviene en este estudio considera como relevantes en el proceso educativo-extensionista para ser consideradas y recuperadas en la gestión de políticas públicas en esta Casa de Estudios.

Palabras Claves: Extensión Universitaria, concepciones, reflexión, práctica docente.

ABSTRACT

The present research seeks to know the teachers' view of the extension experiences at the Faculty of Life and Health Sciences-Paraná Branch of the Universidad Autónoma de Entre Ríos (Entre Ríos, Argentina), through their reflections on extension, extensionist processes, and the resignification of teaching practices based on extension experiences. A qualitative research methodology was proposed that included the analysis of documents and semi-structured interviews with fifteen university teachers responsible for extension proposals. The results showed that the path of the integrality of functions from a critical perspective, university social commitment, practices in social scenarios, interdisciplinarity and research, the change in didactic strategies, the construction of subjectivity and meanings and research based on scientific extension are the categories that the teachers involved in this study consider as relevant in the educational-extension process to be considered in the management of public policies in this University.

Key words: University extension, conceptions, reflection, teaching practice.

INTRODUCCIÓN

Las políticas universitarias, en los últimos años, se orientan a fortalecer la actividad extensionista, jerarquizando el vínculo con la comunidad. Este tipo de actividades permiten el estímulo de la responsabilidad social que nos compete a todos los integrantes de la Universidad y son un primer paso para fomentar la integralidad de las funciones universitarias.

La Agenda Mundial de Educación 2030, como ámbito de acuerdos, definiciones y estrategias, concibe a la universidad como un espacio de formación y experimentación de nuevas propuestas educativas, un ámbito de gestación de cambios en las percepciones, actitudes y comportamientos hacia nuevas formas de vida más sostenibles, y a los docentes como artífices de un rol estratégico de construcción de conocimiento, cultura, convivencia, junto a la ciudadanía. (Sosa, Ravelo, Fraca y Villegas, 2018)

En este sentido, el Foro Internacional de Vanguardia en la Educación 2019 (Wolpert, 2019), previo a la pandemia de coronavirus, remarcaba que para lograr la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible era necesario propiciar pensamientos y habilidades transformadoras, innovadoras y creativas que permitieran avanzar hacia ese desarrollo de acuerdo a las necesidades presentes, además de forjar las habilidades para convertir a los estudiantes en ciudadanos empoderados que participen en la atención de los problemas que hoy en día afectan a los países y las regiones de todo el planeta.

Lo cierto es que, desde la declaración final de la Conferencia Regional de la Educación Superior 2018, se destaca que las universidades deben comprometerse activamente con la transformación social, económica y tecnológica de los países de la región. Como una de las acciones del plan se propone, “reivindicar la necesaria transformación de las funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión) de las instituciones de educación superior desde la responsabilidad social con la más plena vigencia de la formación humanista e integral de las personas” (Henríquez Guajardo, 2018, p.118)

Particularmente, desde la dimensión de gobierno y gestión institucional universitaria, toda instancia y aporte desde la reflexión constituye un insumo para fortalecer los procesos de institucionalización y el reconocimiento académico de la extensión. Menéndez, en Camillioni (2013), afirma que “al momento de plantearse la búsqueda de un mayor grado de institucionalización de la extensión, se requiere realizar todo un recorrido institucional que parte de la definición de principios y valores acerca de la educación en general y de la universidad en particular, así como del enfoque teórico conceptual respecto de esta función sustantiva denominada extensión universitaria”. A la luz de lo que venimos expresando, el ámbito de la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud (FCVS) Sede Paraná - Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) constituye un lugar propicio para llevar a cabo el presente estudio, considerando sus antecedentes en extensión y la necesidad de profundizar, intensificar los procesos que se han generado desde estas prácticas.

Por estos motivos y en este contexto, abordar los procesos reflexivos del docente con relación a la experiencia extensionista es un primer paso en la construcción de políticas universitarias vinculadas a esta función sustantiva, la extensión. Al mismo tiempo es una forma de dar centralidad a la palabra, el pensamiento del docente en el ámbito educativo, mientras que recuperar las acciones extensionistas implica repensarlas desde una nueva mirada; un nuevo desafío en el marco de concepciones que sostienen la generación del conocimiento al servicio de otros, la investigación e innovación para la transformación de la comunidad circundante y el compromiso con la realidad socio cultural y económica, con sus implicancias en el desarrollo del país, bajo la concepción de responsabilidad social y territorial que le compete a la universidad. (Duarte, 2018)

De esta manera, repensar la práctica extensionista e identificar categorías emergentes desde el discurso docente, no solo es una instancia de promoción del pensamiento crítico, sino de reflexión compartida sobre las propias acciones educativas, como manera de fomentar y posibilitar mejores prácticas. Consideramos que estas prácticas cambian a lo largo del tiempo y las decisiones de cambio devienen de y en procesos reflexivos necesarios, de la valoración de los mismos en los diversos contextos, tanto de los grupos extensionistas como de las políticas institucionales que enmarcan y se enriquecen de ellas. En todo caso, reflexionar sobre la práctica

extensionista en la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud es un proceso necesario pero que no se agota en esta instancia de investigación.

PARTE I. MARCO TEÓRICO

El tópico que nos reúne en este trabajo es el de la Extensión Universitaria y la mirada de los docentes sobre las acciones extensionistas desarrolladas. Comprender esta función sustantiva de la universidad implica expresar desde qué concepción de Universidad lo estamos haciendo, cómo es la relación que ésta establece con la sociedad, y desde allí, qué modelo de extensión se propone o subyace en la práctica para evaluar posibles transformaciones.

En este sentido, la universidad se piensa como el lugar donde se construye “un tipo de conocimiento”, y no el espacio de construcción del conocimiento (Sánchez Dagum, 2017) que es más vasto, diverso y que, como se sabe, puede originarse en otros ámbitos. Al respecto, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) refuerza esta concepción y propone a la universidad como “un actor más en la construcción del conocimiento y no el único protagonista de esta construcción”, haciendo más democrático el conocimiento y poniendo en plano de igualdad el aporte de otros saberes y de otros actores sociales, permitiendo de este modo “la conformación de equipos interdisciplinarios (...), la creación de espacios institucionales de la sociedad y una nueva forma de vinculación con el contexto” (Resolución C.E. Nº357/06). Esta construcción conceptual no solo se manifiesta en la cultura y en la configuración institucional de una universidad sino que emerge de ella, en un proceso recíproco, y la sitúa como parte de la sociedad, como otro actor social, completando el proceso de superación del viejo modelo tradicional que consideraba la institución educativa como “templo del saber”, poseedora del conocimiento y, en todo caso, con posibilidades de compartirlo con la sociedad desde un lugar de poder instituido por la posesión de ese saber erudito.

Ese modelo tradicional de las primeras universidades es el que prevalece durante la Edad Media, con la principal tarea de transmisión de conocimientos desde quienes lo poseían a quienes no lo tenían, en clara línea jerárquica descendente. Ya a fines del siglo XVII y principios del siglo XIX se distinguen, según D’Andrea, Zubiría y Sastre Vázquez (2019), diversos modelos de universidad:

1) el modelo alemán, con fundamento en ideas liberales, el cual otorgaba importancia a la libertad de pensamiento, los seminarios y la investigación,

2) el modelo inglés, donde el eje fundamental es la formación integral del hombre,

3) el modelo francés, basado en la docencia, con un estricto control de todos los aspectos universitarios, con una significativa influencia de la religión católica en los planes de estudio académicos y en la metodología de investigación,

4) el modelo napoleónico que depende del Estado, donde el primer y principal objetivo de la educación era el de formar las mentes para fortalecer y hacer perdurar el Imperio, con un perfil netamente utilitario y donde prevalece la enseñanza profesional y,

5) el modelo estadounidense, el cual funcionaba teniendo como eje principal el servicio de la comunidad.

Ahora bien, las universidades nacionales en América Latina, recibieron influencia de dos modelos desarrollados en Europa: el modelo alemán o humboldtiano, de corte científico, basado en la construcción de la autonomía académica de la universidad mediante la integración de diferentes funciones (unión entre investigación y docencia) y donde la unidad de organización es la cátedra; y el modelo francés o napoleónico, con mayor influencia en la región y caracterizado por ser de corte profesionalista, basado en el laicismo y profesionalidad con el fin de conformar un cuerpo burocrático para el Estado, legitimado a través de sus capacidades profesionales y donde la investigación se desarrolla en base a un patrón separado conformado por la investigación en academias externas. Argentina experimentó un proceso coherente con la tendencia regional y, desde fines del siglo XIX hasta principios del XX, las universidades se afianzaron con una orientación académica ligada a las profesiones liberales, con centros de investigación aislados anclados, sobre todo, en las universidades más grandes y antiguas como Córdoba y Buenos Aires. (Bekerman, 2021)

En este contexto, situamos a la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) como asociada al modelo profesionalista, con una propuesta de formación de profesionales liberales, en contraposición al modelo alemán o humboldtiano predominante en Latinoamérica, que promueve la concepción de la universidad como

asociada la producción de conocimiento científico y a la enseñanza de la ciencia. Desde su creación, la UADER, y con un camino marcado durante las últimas dos décadas, posee una impronta en la formación profesional con capacidad crítica y reflexiva que se ve, inicialmente, reflejada en su estatuto fundacional:

> "Impartir la enseñanza superior con carácter científico para la formación de investigadores, profesionales y técnicos con amplia integración cultural, capaces y conscientes de su responsabilidad social, debiendo estimular el intercambio de docentes, egresados y estudiantes, con centros científicos y culturales, nacionales y extranjeros".

Origen y evolución de la extensión universitaria

Son muchos los autores que coinciden en que, recién en el siglo XIX, aparecen los primeros hallazgos de acciones vinculadas a una de las funciones sustantivas de la universidad, la extensión universitaria, tributaria de la investigación y la enseñanza. Tributarias, porque si bien estas tres funciones fundamentales no fueron originalmente investidas de sustantividad por la reforma de 1918, y tampoco aparece el vocablo "extensión" en el Manifiesto Liminar (Fernández Lamarra, 2002), los planteos y reclamos aludían principalmente a las tres funciones mencionadas que, con el tiempo, se fueron sustantivando. (García, 2022)

Algunos autores señalan el año 1810 como el inicio de conceptualización de la extensión, donde surge la concepción de universidad moderna, con la creación de la universidad de Berlín en Alemania cuyo postulado era la demostración de la producción del conocimiento (D'Andrea, Zubiría y Sastre Vázquez, 2014; Salvador Moncada, 2007 en Escobar Alvarez, 2020).

Giménez Martínez sostiene que el desarrollo cultural ha sido la base del origen y la evolución de la extensión universitaria en las instituciones de educación superior del mundo. En este sentido, el autor agrega que la universidad, desde sus orígenes, ha sido fundada como la institución depositaria del conocimiento, del saber y de las experiencias acumuladas por la humanidad, tarea ésta que cumplió por mucho tiempo de forma pasiva correspondiéndole, luego, el rol de transmitir y divulgar el tesoro universal que es la cultura. (Giménez Martínez, 2000 en Pérez de Manza, 2011).

Otro autor, Palacios Morini, en su obra sobre las Universidades Populares (1908), desarrolla los antecedentes históricos de la extensión universitaria, a través de las formas de organización de la enseñanza popular en Inglaterra, y cómo se extendió este movimiento al resto de los países anglosajones, al extrapolar estos antecedentes a la universidad española de la época, y profundizar tanto en los aspectos históricos como filosóficos de este movimiento universitario. De acuerdo con este autor, la extensión universitaria es un término que surge en las universidades del s. XIX en Inglaterra, para designar todo movimiento popular de educación social superior y de extensión de la enseñanza científica que excede los límites de la universidad para el pueblo que trabaja y que no puede asistir a ella.

Para otros autores, la extensión universitaria aparece en 1871, en Cambridge, fecha en que se usó por primera vez el término de “extensión universitaria educativa”, cuando se comenzaron a dictar cursos y organizar clubes donde “se intentaba que los universitarios fraternizaran con el obrero y que el ideal universitario llegará a las capas más desfavorecidas socialmente”. Estos pasos fueron posteriormente seguidos por la universidad de Oxford y otras universidades inglesas. (Giménez Martínez, 2000 en D’Andrea, Zubiría y Sastre Vázquez, 2019; Marcilese, 2019)

López (2020) sostiene que, en un contexto de orientación liberal, la extensión se enfocaba en culturizar a grupos subalternos, como sectores obreros o las mujeres, brindándoles una forma de acceso a los beneficios de la educación superior (Palacios Morini, 1908; Torres Aguilar, 2009). En la Universidad de Oxford, uno de sus impulsores fue el Cardenal John Henry Newman quien profesaba que la formación de los estudiantes debía tener un carácter universal (Martín Sánchez y Cáceres Muñoz, 2015) lo que da una aproximación respecto de la matriz ideológica en el origen de la extensión universitaria. En la misma universidad, hacia fines del s. XIX se añadía una nueva dimensión al promover la confraternización de los universitarios con personajes de la cultura de la época inaugurando la extensión hacia adentro de la universidad. Casi simultáneamente, se producían una serie de sucesos entre los que se pueden destacar la conformación de la Sociedad de Extensión Universitaria en Londres, en 1876, orientada a la instauración de cursos acreditados. (Palacios Morini, 1908:136).

Para Serna (2007) el concepto de extensión toma fuerza en América Latina a inicios del siglo XX y tiene como principio rector la justicia social, por cuanto se entiende como obligación de compartir la cultura y los conocimientos con los menos favorecidos. Esta concepción marca una diferencia entre la universidad europea y latinoamericana, porque el cambio social no es el criterio central de las universidades anglosajonas.

Evolución de la extensión universitaria en Latinoamérica

Desde Latinoamérica e indagando la perspectiva histórica de la evolución de las universidades en esta región, Barbosa Illescas (2009) indica que, en el paso de la universidad colonial hacia la republicana, los centros universitarios estaban controlados por la oligarquía política y la religiosa. Por su parte, la hegemonía de la Revolución Francesa, introdujo en las universidades de la época un énfasis profesionalista, con un conglomerado de escuelas y departamentos, así como la separación de la investigación científica de las tareas docentes, al dejar de ser función propia de las universidades, y al aparecer academias e institutos.

La entrada de la universidad latinoamericana al siglo XIX cuyo efecto, a juicio de diferentes historiadores, colocó la ciencia y la cultura en un segundo plano, conservó rasgos del pasado colonial. La universidad que estaba en manos de las autoridades ibéricas, pasó a la oligarquía criolla, y se mantuvo el monopolio de la cátedra, los cargos de autoridad, la exclusión a la participación estudiantil y el acceso restringido a los menos favorecidos. Herencia de las primeras décadas del siglo XX, la presencia de regímenes dictatoriales, una marcada pobreza y un escaso desarrollo socioeconómico en los países latinoamericanos, caracterizados por una población rural y analfabeta. Este legado despierta en los jóvenes progresistas y romanticistas de comienzos del siglo XX, ideas transformadoras que se ven plasmadas en movimientos políticos democráticos. Uno de ellos es el Movimiento de Córdoba surgido en la Universidad de Córdoba (Argentina), y que dio lugar a la conocida Reforma Universitaria de Córdoba (1918), la cual plasmó su ideario en un programa reformista que penetró la universidad latinoamericana y en menor medida a España y a otros países. (Perez de Manza, 2011 p.138)

Fue con la reforma de Córdoba en 1918, que se comenzó a cuestionar el carácter social de la universidad, allí se buscaron logros de carácter político-social, inclusión de la clase media, autonomía universitaria, fortalecimiento de la función social de la universidad, es decir, extensión universitaria también, entre otros aspectos. De este modo se comienza a estructurar la denominada “misión social de la universidad” (Ángeles, 1992; Carlevaro, 2008; González González y González Fernández-Larrea, 2003; León, 2015; Morales, Mira y Arias, 2010; Salvador Moncada, 2007; Tünnermann Bernheim, 2000). Posteriormente, se despliega en Latinoamérica una serie de actividades encaminadas a fortalecer esta nueva conducta universitaria, ahora con un enfoque más crítico y propositivo. (Escobar Alvarez Edward y Sánchez Morales Paula, 2020).

Tünnermann (2000) sostiene que, en los documentos del movimiento reformista de Córdoba, así como en los aportes de los líderes estudiantiles que acompañaron este proceso, se destacó la incorporación de la extensión universitaria y la difusión cultural en las tareas normales de la universidad desde el ejercicio de su función y misión social. Esto implicó trascender los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las carreras que impartían las universidades más allá del aula para involucrarse en el estudio de los problemas sociales y en la búsqueda de soluciones.

Pérez de Manza op cit. afirma que la función social de las universidades que se plantearon en los en documentos del movimiento reformista de Córdoba así como en los aportes de los líderes estudiantiles que acompañaron este proceso, hoy siguen ocupando un lugar preponderante en la redefinición de la misión y los objetivos de la educación superior, y en el redimensionamiento de las relaciones de nuestras universidades con la sociedad, por ende, con sus pilares fundamentales: libertad y democracia. En este sentido, esta función que floreció de forma emancipadora en Córdoba, la Extensión Universitaria Latinoamericana, es llamada a romper los muros del claustro universitario y a colocar al conocimiento de cara a un encuentro de saberes con el pueblo en donde está su verdadera esencia y utilidad.

Ahora bien, Isaguirre (2019) señala que los fundamentos teóricos de este cambio conceptual paradigmático se expresan en los trabajos de Gil Ramón González (2007), Mercedes González Fernández-Larrea (2016), María Elena del Huerto

Marimón (2011) y otros autores en el contexto cubano (Izaguirre, 2014) quienes caracterizan la extensión universitaria como proceso, función, expresión de responsabilidad social corporativa, relación con el mundo empresarial, papel sociocrítico, rol político y misión social, en una pluralidad de posiciones que apuntan hacia el rol contemporáneo de la Extensión Universitaria.

López op cit. realiza una descripción del enfoque extensionista en la Argentina retomando algunos puntos neurálgicos mediado por un proceso de institucionalización creciente, como la incorporación de la extensión como parte de la triada sustantiva universitaria en la Ley de Educación Superior 24.521 en los artículos 29(e), 44, 63(e) y 73. Así mismo Fernández Lamarra et al, (2018) en su estudio exploratorio, analiza los estatutos y normativas oficiales de veintiséis universidades estatales y de gestión privada del país, concluyendo que se ha incluido la extensión en la mayoría de los estatutos universitarios. Otro acontecimiento significativo de señalar es la década de los 90, donde fuertemente se comenzó la multiplicación de publicaciones seriadas sobre el tópico, también la proliferación de congresos y jornadas sobre extensión universitaria en niveles locales, regionales, internacionales. En 2003 la Secretaría de Políticas Universitarias de Argentina reforzó el proceso de institucionalización de la extensión con convocatorias regulares a proyectos concursables con financiamiento. Por otra parte, las bases de datos de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) registran carreras de posgrado en extensión, como lo son la Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de Rosario. También, a partir del s. XXl se evidencia la preocupación por los procesos de curricularización de la extensión universitaria en las carreras de grado. En el año 2003, se creó el sitio REDex (Red Instrainstitucional de Extensionistas) en la web con el propósito de difundir la actividad extensionista y acercar a los equipos que trabajaban en proyectos sobre el área. Luego, en 2008, se creó la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI) dependiente del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) que reúne a los rectores de las universidades nacionales del país.

Este Consejo Interuniversitario Nacional define la extensión como:

> “una función sustantiva que integrada con la docencia y la investigación forman parte de un modelo de universidad que caracteriza al sistema universitario

> nacional. La extensión —desde su dimensión académica, dialógica, pedagógica y transformadora— le confiere a la propia universidad la posibilidad de 'mirar' de manera crítica y permanente sus propias prácticas académicas y repensar sus políticas institucionales. Las políticas de Extensión ubican a la Universidad en diálogo permanente con las organizaciones de la sociedad civil y el Estado, contribuyendo a partir del conocimiento y el pensamiento crítico, al estudio, diseño, formulación, monitoreo y evaluación de políticas públicas en la búsqueda de una mayor y mejor calidad de vida para todos sus habitantes." (CIN, 2012:3)

En este sentido, en el último plenario denominado Universidades Argentinas del 2030, señala la complejidad que propone la sociedad y la necesidad de una redefinición del currículum universitario haciendo eje en las necesidades del contexto, de las/o estudiantes y de los procesos de aprendizajes. La formación de ciudadanos universitarios, futuros profesionales comprometidos con el desarrollo de prácticas comprometidas con la mejora de calidad de vida de nuestra población, a partir del desarrollo productivo y social, poniendo de manifiesto la necesaria incorporación de la extensión en el currículum, la visibilización de las experiencias desarrolladas y el reconocimiento de los saberes formados en esas instancias, cuestión que implica la revisión de la práctica docente y su incorporación a un proceso de formación comprehensivo, amplio y diverso. Resignificar el currículum universitario desde esta perspectiva implica necesariamente dar relevancia a la extensión, pero desde una perspectiva de integralidad, expresa de manera contundente el CIN (2021).

Como es de comprender, siempre aparecerán posiciones disímiles respecto al proceso de extensión universitaria, pero eso es lo que necesitamos, discernir, discrepar para construir al andar. Y en ese andar, la mirada del docente y su reflexión sobre las prácticas extensionistas es un aporte necesario para marcar el rumbo de la extensión y al mismo tiempo, es una instancia necesaria para enriquecer el rol docente y resignificar la actividad extensionista.

Los modelos de extensión universitaria

A partir del desarrollo de la evolución histórica de la extensión universitaria que venimos señalando, podemos vislumbrar que las concepciones de extensión cambian, y que implican procesos y tendencias que conviven y se combinan haciendo de la vinculación con el medio y la extensión un campo heterogéneo y en transformación. Estas diferentes propuestas, eminentemente políticas, tienen como telón de fondo concepciones de universidad diferentes, a veces antagónicas, que según el caso se encuentran en articulación parcial, tensión o abierta confrontación (Tommasino y Cano, 2016), de ahí que al iniciar el despliegue del marco teórico de este trabajo indicamos la necesidad de manifestar qué concepción de universidad nos acompaña.

Serna señala que, durante el siglo XX, los grandes cambios ocurridos en los fundamentos y objetivos de la educación superior han quedado evidenciados en cuatro modelos de extensión:

- Modelo altruista, que concibe la extensión como las acciones desinteresadas de los universitarios en favor de las poblaciones marginadas. Predominó en las primeras décadas del siglo XX.
- Modelo divulgativo, que pretende establecer las formas por las cuales pueden acercarse a la población los adelantos técnicos y las expresiones culturales originadas en la universidad. En este modelo la universidad se establece como centro de poder que no debe consultar a otros sectores vulnerables de la sociedad.
- Modelo concientizador, cuyo objetivo es la creación de conciencia, el estímulo de la de análisis crítico y la acción eficaz y transformadora. Este marco conduce a una participación política activa.
- Modelo vinculatorio empresarial, el cual considera que la universidad debe tener como objetivo satisfacer las necesidades de las empresas. Este modelo toma fuerza a mitad de la década de los ochenta, y significó la aparición de beneficios económicos por sus servicios. (Serna, 2007 en D'Andrea, Zubiría y Sastre Vázquez, 2019)

González y González, por su parte, analizando las prácticas de las universidades latinoamericanas plantean tres modelos de extensión:

- Modelo tradicional, que concibe la universidad como fuente de conocimiento y saberes, y establece una relación de saber institucionalizado con quien no lo posee. Este modelo es similar al altruista planteado por Serna (2007).
- Modelo economicista: que considera a la universidad como una empresa más que interactúa en el mercado, la cual adopta el rol de soporte científico y técnico del sector productivo, y donde el saber se organiza en función de la rentabilidad económica. Este modelo se asimila al modelo vinculatorio empresarial planteado anteriormente.
- Modelo de desarrollo integral: donde la universidad maneja el concepto de democratización del saber y asume la función social de contribuir a mejorar la calidad de vida de la sociedad. Este modelo apunta a la transformación social y económica de los pueblos (González y González, 2003 en D'Andrea, Zubiría y Sastre Vázquez, 2019)

Por su parte, Gezmet (2014) retoma los trabajos de González y González (2003) y Serna (2004, 2007), propone cuatro modelos que organizan y estructuran las prácticas extensionistas:

a) el *modelo tradicional o de divulgación*, característico de las primeras experiencias extensionistas, con una marcada influencia positivista y hegemónica hasta la década del sesenta. La extensión en esta perspectiva es fuente de conocimiento y saberes, y desde este lugar se vincula con algunos sectores en su carácter de dador a receptor, y de manera especialmente unidireccional. Consecuentemente las prácticas extensionistas dirigidas a la comunidad son organizadas de modo que aquellos hacia los que se apunta son concebidos como destinatarios, asistentes o espectadores, en actividades tales como cursos, conferencias, proyecciones de cine, museos, espectáculos, exposiciones, publicaciones, muestras y prácticas asistencialistas.

b) el *modelo concientizador* que abreva en las ideas de la izquierda latinoamericana, enriquecidas por el pensamiento de Paulo Freire. Claramente, en las universidades argentinas pueden identificarse prácticas de este tipo en un período

muy corto que va desde mediados de la década del sesenta hasta principios de la década del setenta, interrumpido por la dictadura militar, y cuyo paradigma fueron las campañas masivas de alfabetización de aquel entonces. La extensión universitaria, en este contexto teórico, supera la unidireccionalidad propuesta en el modelo anterior en el cual se busca "civilizar" a partir de llevar el conocimiento y la cultura universitaria a aquellos considerados "ignorantes". Por el contrario, en esta perspectiva predomina la idea de un encuentro en el que la práctica extensionista pone en diálogo a la comunidad y a los universitarios en torno al objeto-problema que los convoca, contextualizándolo para comprenderlo y transformarlo conjuntamente.

c) el *modelo economicista o empresarial* es el que se consolidó en el contexto de la década neoliberal, en el cual la extensión es entendida antes que nada como soporte científico y técnico del sector productivo y el saber se organiza en función de la rentabilidad económica y de la oferta direccionada de la universidad hacia el mercado. En esta perspectiva la extensión se orienta a la transferencia tecnológica y las prácticas extensionistas habituales son: los convenios de cooperación tecnológica; los contratos de desarrollo, los licenciamientos de tecnologías, las incubadoras de empresas, oficinas de consultorías y asesoramiento; unidades de transferencias, incentivos y financiamientos de investigaciones, entre otras denominaciones. Este proceso a veces se acompaña orientando la formación para la preparación de "profesionales y académicos a la carta". (Gezmet, op cit.)

d) el *modelo integral*, en el que la extensión se piensa desde una universidad democrática, crítica y creativa que procura la democratización del saber y asume la función social de contribuir a la mayor y mejor calidad de vida de la sociedad, de aportar no solo al crecimiento cultural, sino también a la transformación social y económica y con ello a su propia transformación a partir de un diálogo interactivo y multidireccional con los diferentes actores involucrados en la relación. (Gezmet, op cit.). González y González, "La extensión desde una universidad democrática, crítica y creativa, que parte del concepto de la democratización del saber y asume la función social de contribuir a la mayor y mejor calidad de vida de la sociedad, desde un diálogo interactivo y multidireccional con los diferentes actores involucrados en la relación. La extensión desde una universidad que no solamente aporta al crecimiento cultural, sino

también a la transformación social y económica y con ello a su propia transformación" (2003, p.13).

Los aportes valiosos señalados por estos autores y procurando continuar en la misma línea, consideramos oportuno realizar una observación pertinente relacionada con los manifiestos teóricos de Tommasino y Cano (2016), los que proponen otros modelos en tiempos más cercanos, a los que les han llamado "Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI". (p. 7)

Tommasino y Cano op cit. comparten tres concepciones extensionistas, una primera de carácter "difusionista-transferencista" ligada fuertemente a la difusión cultural, la divulgación científica y la transferencia tecnológica, siendo sostenida e impulsada por el claustro de docentes universitarios en diversas universidades nacionales. En esta concepción no se hace hincapié alguno en el tipo de interacción con la sociedad, se trata de una línea que tuvo notable incidencia en algunos espacios disciplinares y orientó la formación de profesionales universitarios en el área, por ejemplo, de las ciencias agrarias.

La segunda concepción planteada, de transferencia tecnológica, constituyendo un engranaje más del circuito ciencia-innovación-aplicación, donde la extensión ocupa el lugar de la "aplicación". El extensionista, en esta concepción, sería algo así como un "traductor" o "transmisor" de los adelantos del conocimiento científico en diversos campos de la sociedad, procurando que "los clientes" puedan "modernizarse" por propia iniciativa, según el planteamiento de Rogers y Shemarker (1974). Cabe mencionar que, si bien el modelo extensionista de la transferencia tecnológica está comúnmente asociado al área de conocimiento científico-tecnológico, no menos importante es su expresión en otras áreas, como la importante tradición de extensión en asistencia sanitaria y educativa. Por ello, aquí agrupamos a estas corrientes extensionistas, algunas ligadas a la investigación científico-tecnológica aplicada a la modernización productiva, otras a la asistencia y las campañas sanitarias, en un mismo modelo "difusionista-transferencista" en el que la característica definitoria es la transferencia de saberes y tecnologías desde la universidad hacia la sociedad, con el objetivo de lograr cambios en la conducta, hábitos o procedimientos de un determinado grupo social en relación a determinado tipo de actividad.

Y una tercera concepción, que viene a discutir con la anterior, es la denominada “extensión crítica”. Este modelo de algún modo es heredero de la tradición emancipadora de Latinoamérica, el cual, en lo político, se adhiere a la perspectiva de apoyar a los procesos de organización y soberanía de los sectores populares. En lo pedagógico muy vinculado a: La pedagogía del oprimido, uno de los trabajos más conocidos del educador, pedagogo y filósofo brasileño Paulo Freire. La investigación acción participativa, en este sentido se destacan autores como Orlando Fals-Borda, entre otros. Esta perspectiva apostó fuertemente a un tipo de formación que permitiera establecer trayectos educativos más integrales que alejen al graduado universitario del recorrido marcado por la técnica y el profesionalismo e incentiven un mayor compromiso con aquellos procesos de transformación social, en especial los impulsados por sectores populares. En los años setenta esta segunda concepción adquirió mucha significación y, a partir de la década del ochenta, luego de la transición a la democracia en países que sufrieron dictaduras militares, se comenzó a desplegar, en algunos países más que en otros, un renovado mecanismo de diálogo entre universidad y sociedad. Concebido este último como vínculo dialógico, la última década del s. XX y la primera del XXI vieron la expansión de iniciativas orientadas a incluir la extensión en la formación curricular de los estudiantes, cuyo objetivo central es la “integralidad de funciones”.

En este sentido Eddy Conde y Mármol Castillo, describen aspectos a poder concretarse de este modelo de extensión: la visión crítica de los fenómenos, la inspiración transformadora, la comunicación mediatizada por el diálogo, unidos a través de la práctica integradora que abarque todo un ciclo de práctica, reflexión y de nuevo a la práctica. Lo anterior no se produce de forma espontánea, es necesario articularlo a través de una concepción didáctica que junto a lo docente-educativo, la investigación, la formación de valores y la extensión contribuya al proceso de participación y transformación social. De igual modo es necesario garantizar el mecanismo de evaluación, retroalimentación y sistematización de la praxis extensionista para la construcción del saber colectivo, sin lo cual quedaría incompleto el proceso, todo ello con el objetivo de saber en qué se ha avanzado, que no se cumplió, por qué no se llegó a lo que se quería obtener y a partir de esto reformular los planes, las metas y trazar las nuevas estrategias extensionistas. (2020, p.104)

A la luz de las concepciones de extensión propuestas, acordamos en que difieren en sus orígenes, sus supuestos pedagógicos, sus horizontes ético-políticos, en cómo definen y qué lugar asignan a los interlocutores sociales de las experiencias de extensión, y en cómo definen (explícita o implícitamente) a la extensión en sí misma y en relación con las demás funciones de la universidad. Las prácticas extensionistas siguen siendo advertidas por una u otra concepción propuesta, teniendo por supuesto, variaciones según la universidad y la facultad, y el momento histórico.

El reconocimiento de que por fuera de la Universidad circulan saberes, conocimientos, experiencias, visiones que son fundamentales para la construcción de abordajes de la realidad permite comprender el establecimiento de nuevos espacios de intersección entre universos de significación (Angelino, et. al 2011) en un contexto educativo donde el aprendizaje y la formación suponen la conformación de subjetividades a través de los significados y sentidos que cobra el conocimiento.

Coincidimos en este punto, se concibe a la extensión como un proceso educativo transformador, generador de nuevos conocimientos, que vincula críticamente el saber científico con el saber popular y donde no hay roles estereotipados de educador y educando, en cual todos pueden aprender y enseñar. También, se entiende la extensión como la función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de los problemas de esa sociedad. La extensión y la investigación deberían ser parte de la metodología de enseñanza universitaria, lo que haría que el proceso formativo fuese integral, con un contacto directo con la realidad social, y por lo tanto humanizador. (Cano Menoni, 2010)

En este sentido, la Universidad Autónoma de Entre Ríos se reconoce como institución que viene desarrollando sus acciones de extensión en la línea de lo que Tomassino y Cano Menoni (2016) denominan el Modelo de Extensión Crítica y cuyos postulados Erreguerena, Nieto y Tommasino (2021) definen de esta manera:

- Un proceso transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando. Todos pueden aprender y enseñar.

- Un proceso de coproducción de conocimientos que vincula críticamente el saber académico con el saber popular.
- La creación de diversas formas organizativas, asociativas y grupales, que aportan a superar problemáticas sociales de relevancia.
- La promoción de prácticas educativas integrales y la articulación de la investigación, la docencia y la extensión en la intimidad del acto educativo.
- Una metodología de aprendizaje integral y humanizadora.
- La posibilidad de orientar líneas de investigación y planes de formación.
- El abordaje interdisciplinario y participación real de los actores, organizaciones y movimientos sociales en todas y cada una de las etapas del trabajo en conjunto (Tommasino y Rodríguez, 2011).
- Para el enfoque de la extensión crítica, las perspectivas y prácticas de la extensión deben articularse con una lectura crítica al orden social vigente, en una perspectiva anticapitalista que encarne un proyecto de transformación de la sociedad patriarcal y todas las formas de colonialidad del poder (Erreguerena, Nieto y Tommasino, 2021).

Desde esta mirada Cecchi, asesor de la UADER por algunos años, entiende que una universidad socialmente comprometida es *un modo diferente de ser universidad*, lo que excede el concepto tradicional de extensión universitaria para incluir una concepción de universidad integrada e integradora. Desde esta mirada sostiene, este concepto implica en primer lugar, la profunda convicción sobre que resulta inadmisible comprender el quehacer institucional desvinculado de los procesos de transformación social. La universidad debe, en este sentido, involucrarse definitivamente y con decisión en la construcción de un país más justo, equitativo y con cohesión social, parte de un modelo en el que el conocimiento científico, la tecnología y la innovación se conviertan definitivamente en instrumentos que contribuyan en la mejora de las condiciones de vida de los ciudadanos. Sostenemos, en este marco que, al hablar de extensión universitaria, es menester contemplar perspectivas críticas y emancipadoras a fin de tensionar las concepciones más tradicionales. Este vínculo transformador requiere de la firme voluntad de alejarse de las concepciones iluministas y entrar en diálogo franco con otros actores sociales. (2020, p.158)

De este modo, la Universidad Autónoma de Entre Ríos construye su Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI) en el cual plantea como primer eje de trabajo: *UADER y su articulación con el territorio*, su visión a futuro como "*universidad socialmente comprometida, que asegure la democratización del conocimiento y construya y desarrolle sus funciones sustantivas en conjunto con las personas que la integran, reconociendo demandas y características de la comunidad y el territorio"* (2020, p.15).

Breve reseña de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)

Considerando que el presente trabajo de investigación se inscribe en el ámbito de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, resulta apropiado hacer una reseña histórica de esta Casa de Estudios.

A inicios del siglo XXI, nace la Universidad Autónoma de Entre Ríos, creada por Ley Provincial N° 9250 (Boletín Oficial 12/6/00), constituyéndose a través de un proceso de transferencia de veintiocho instituciones educativas de destacada trayectoria formativa de nivel medio y superior preexistentes en la provincia de Entre Ríos. La planta docente y administrativa de cada una de ellas, así como sus recursos presupuestarios fueron incorporados a la nueva institución como parte del proceso de transferencia a través de los Decretos 2974/00 y 4303/01 del Poder Ejecutivo Provincial. Esto dio como resultado una composición heterogénea de la naciente Universidad, con identidad propia, reconocida y diferenciada, con apoyos y resistencias frente a ese nuevo escenario con nuevos aportes e intereses académicos en el territorio provincial.

En este contexto, la Universidad dio inicio a cuatro unidades académicas: la Facultad de Ciencias de la Gestión, la Facultad de Ciencia y Tecnología, la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud y la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. A través de dichas unidades y sus ofertas educativas se han desarrollado actividades en once de los diecisiete departamentos entrerrianos. Vale aclarar que la UADER es una Universidad Pública Provincial creada en junio de 2000 y normalizada en diciembre de 2012, con una distribución de 125 titulaciones universitarias de pregrado, grado y posgrado en el territorio entrerriano. La sede de Gobierno se ubica

en la ciudad de Paraná, capital de la Provincia y su Vicerrectorado la ciudad de Concepción del Uruguay.

Como mencionamos anteriormente, la presencia territorial de la UADER está asegurada por su despliegue en dieciocho localidades de la provincia. De ella dependen escuelas preuniversitarias de nivel secundario como también institutos de nivel superior.

Marco político de extensión universitaria en UADER

A la luz de la construcción histórica de la universidad es necesario, en este apartado, posicionarnos desde en la extensión universitaria desde su marco político actual.

El puntapié inicial lo da la Ley de Educación Superior al mencionar las funciones básicas de las instituciones universitarias en su artículo 28° inc. e) y referirse a la extensión, expresando: “Extender su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación, estudiando en particular los problemas nacionales y regionales y prestando asistencia científica y técnica al Estado y a la comunidad”.

Ahora bien, es cierto que, en cada universidad, la extensión universitaria es definida de diversas formas y se la implementa o desarrolla de diferentes modos. Para el caso de la UADER, no existe una definición categórica y concreta de extensión, pero en su Estatuto se contempla la necesidad de fomentar el desarrollo de la extensión universitaria por los siguientes medios:

a) Impulsando la interacción con los otros sectores de la sociedad a partir de su desarrollo académico, científico y tecnológico.

b) Proponiendo el desarrollo de proyectos con la participación de los diferentes estamentos de la comunidad universitaria.

c) Tendiendo a generar las condiciones e instrumentos que permitan la difusión del conocimiento científico-tecnológico y su correspondiente transferencia a los diferentes sectores de la región, desde la lógica académica y el propio desarrollo de la institución.

d) Promoviendo la generación de iniciativas tendientes al estudio y propuestas a los diversos problemas, tanto para el ámbito local, nacional o regional.

e) Fomentando la participación en espacios de expresiones artísticas que preserven y promuevan la diversidad cultural de la sociedad.

En su proyecto institucional, la UADER define la extensión como “herramienta transformadora de la realidad, a partir del conocimiento y la educación como motores del cambio” y, a tal efecto, “pone a disposición de la sociedad entrerriana todo su patrimonio cultural, conocimiento científico, tecnologías y metodologías”, indicando que se trata de “asumir el compromiso de sensibilizar a su propia comunidad acerca de la importancia de constituirse en actores del cambio social, involucrando a la Universidad de modo directo en los procesos de vinculación, escuchando, aprendiendo y reflexionando en conjunto con la comunidad”. Se establecen cinco líneas de acción denominadas Política cultural, Política de gestión y transferencia de tecnología, Política de capacitación al medio, Política editorial y Política comunicacional.

Que a partir del 2012 se crea un Plan Estratégico de Desarrollo, Cooperación e Integración con la Comunidad que contempla cinco ejes, a saber: Desarrollo local; Fortalecimiento socio comunitario; Gestión ambiental; Gestión económica regional y Cultura.

Vale señalar que el proceso de crecimiento y expansión de la vinculación de la UADER con el territorio se desarrolló plenamente a partir de la finalización de la etapa de normalización y la realización de la primera Asamblea Universitaria.

Desde este marco, la normativa actual de la UADER respecto de la extensión universitaria se rige, en parte, por la Ordenanza del Consejo Superior N° 124/19 que contempla el reglamento para Proyectos de Extensión Universitaria, clasificados en Proyectos de Extensión de Interés Institucional (PEII), Proyectos de Extensión de Cátedra (PECAT) y Proyectos de Extensión (PEX).

Los PEII tienen como objetivo principal formular propuestas de solución frente a las diferentes problemáticas sociales percibidas o emergentes ante demandas

concretas por parte de organizaciones e instituciones del medio. Apuntan al trabajo articulado entre diferentes instituciones ante situaciones específicas surgidas por demandas concretas de la comunidad o a través del diagnóstico realizado por la universidad sobre alguna problemática de relevancia social.

Por su parte, los PECAT están sujetos a las normativas de las facultades y tienen por objeto integrar las acciones de extensión al proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, su desarrollo debe posibilitar el aprendizaje de contenidos específicos de los programas curriculares en contacto con la realidad.

En el caso de los PEX, se definen como iniciativas que, a través de las convocatorias establecidas por la UADER, permiten realizar acciones con la sociedad a partir del desarrollo académico, científico y tecnológico producido a través de la docencia y la investigación.

Los tipos proyectos de extensión antes mencionados, permiten a la Universidad identificar los problemas y demandas de la sociedad, proponer y coordinar estrategias de intervención y realizar el seguimiento de las mismas fomentando la participación intra e interclaustro.

Tomando como referencia todas las experiencias extensionistas de la UADER y dando respuesta a la Resolución N° 233/18 del Ministerio de Educación de la Nación que invitaba a las instituciones universitarias públicas pertenecientes al sistema universitario nacional que, en el marco de su autonomía, incorporen en los diseños curriculares y planes de estudios de las carreras de pregrado y grado, prácticas sociales educativas, de cumplimiento obligatorio para la expedición de títulos universitarios, fue como se incorporaron las Prácticas Educativas Territoriales (PET). Las mismas se encuentran aprobadas en la Ordenanza del Consejo Superior N° 128/19, definidas como espacios de construcción de aprendizajes situados en contextos reales donde se ponen en juego contenidos formativos en articulación con problemáticas y demandas sociales. Dichas prácticas están dirigidas a la atención transformadora de problemáticas referidas a las diversas dimensiones sociales, educativas, de salud, económicas, y ambientales, entre otras. Como acto educativo incluyen en sus intervenciones las dimensiones éticas y políticas, que contribuyen en

la formación integral de los estudiantes, así como la consolidación del Compromiso Social Universitario en el territorio entrerriano.

Las Prácticas Educativas Territoriales (PET), tienen como objetivo resignificar la extensión universitaria, como una acción de curricularización de la extensión y de fomento de la integralidad de las funciones de la universidad.
En lo que respecta a los objetivos de las PET se pueden citar:

- Propiciar instancias de enseñanza y de aprendizaje situado, en relación con problemáticas reales, con la participación activa de los diferentes actores territoriales.
- Consolidar espacios de vinculación e interacción transformadora entre la UADER y la sociedad.
- Generar espacios para la reflexión ética de los estudiantes a través de la reflexión crítica en relación a las problemáticas
- Promover la democratización social del conocimiento y los abordajes interdisciplinarios de las problemáticas de las comunidades.

Este hecho no resulta menor desde la gestión universitaria ya que pone en evidencia que los esfuerzos, avances y concreciones en lo que concierne a la jerarquización de la extensión resultan indispensables para profundizar el trabajo en esta dirección mediante micro políticas institucionales.

Podemos afirmar, entonces, que “las universidades públicas buscan, por medio de la extensión, el desarrollo de procesos bidireccionales de comunicación universidad-sociedad para el mejoramiento de la calidad de vida, la inclusión, la cohesión social y el logro de avances hacia el desarrollo humano sostenible” (Menéndez, 2017). Para conseguirlo, disponen de la cultura institucional y la normativa vinculadas al estatuto orgánico, reglamentos, lineamientos y políticas promotoras de la extensión universitaria, así de como principios y valores humanistas que muestran coherencia positiva con los valores del desarrollo humano (Monge, Zlateva y Boni, 2019). Con la extensión se busca, además, la democratización del saber, la justicia social y el derecho universal a la educación superior (REXUNI, 2012).

Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud (FCVS)

En la estructura orgánica de la FCVS, de acuerdo a la Resolución CD N° 651/23, existe la Secretaría de Integración con la Comunidad (SIC) cuya misión es:

> *"lograr, a través de sus prácticas y acciones, una integración y cooperación permanente entre la Facultad y la comunidad en pos de la construcción de la salud pública, articulando derechos, deseos y saberes científicos, – sociales y culturales–, mediante programas, proyectos y acciones concretas en las que participan actores sociales, estudiantes, egresados y demás actores de la comunidad universitaria como colectivo transformador"*.

La normativa mencionada enuncia entre los propósitos de esta Secretaría algunos vinculados a la extensión universitaria, destacándose:

- Promover intervenciones concretas, dialógicas y sostenidas que contribuyan a la articulación entre las funciones de docencia, investigación y extensión, la democratización social del conocimiento y los abordajes interdisciplinarios de las problemáticas de las comunidades.
- Potenciar la formación integral de los estudiantes a través de la sensibilización de los mismos con la comunidad, mediante instancias de enseñanza y de aprendizaje situado, en relación estrecha con problemáticas reales y legitimadas, con la participación activa de los diferentes actores de la sociedad.
- Contribuir en la formación ética de los estudiantes a través de la reflexión crítica, en relación a las problemáticas sociales.
- Fomentar la participación curricular y extracurricular de los/as estudiantes en actividades de Integración con la Comunidad.
- Promover la vinculación con el/la egresado/a universitario y las organizaciones que los representan, para el intercambio de experiencias, necesidades de actualización curricular y temática, de pregrado, grado y otras instancias de formación.

En esta línea, la FCVS adhiere a la ordenanza CS N° 128/19 UADER, normalizando las PET mediante el Programa de Prácticas Educativas Territoriales, aprobado por Consejo Directivo mediante Resolución CD N° 367-20 FCVS, y que encuentra, durante su implementación, una serie de acontecimientos que motivan a

repensar la normativa originando una modificación mediante Resolución CD Nº 016/22 FCVS, vigente actualmente. La presente reglamentación tiene como objetivo promover intervenciones dialógicas y sostenidas que contribuyan a la democratización social del conocimiento y los abordajes interdisciplinarios de las problemáticas de las comunidades. Asimismo, potenciar la formación integral de los estudiantes mediante la sensibilización con la sociedad e instancias de enseñanza y de aprendizaje situado, con la participación activa de los diferentes actores de la sociedad y contribuir en la formación ética de los estudiantes a través de la reflexión crítica.

En la Unidad Académica mencionada, los equipos que llevarán adelante las PET están organizados en cada sede donde participarán los docentes de las asignaturas en las que se desarrollarán este tipo de instancias, incluyendo docentes del módulo Vida Universitaria del Curso de Ingreso. Cabe señalar que estas prácticas, además, implican un cursado de al menos el 3% de la carga horaria total de cada carrera y se deberán desarrollar en, al menos, una asignatura de cada año de la propuesta curricular de cada carrera. La formalización de las PET se estipula que se realice mediante la presentación de proyectos por sede que contemplen las actividades anuales a desarrollar. A las mismas se suman las diferentes propuestas docentes de Proyectos de Extensión Cátedra (PECAT), Proyectos de Integración Territorial (PIT) y/o Actividades de Intervención Territorial (AIT), módulos, seminarios, talleres o prácticas profesionalizantes y/o proyectos de investigación con presencia territorial, que en conjunto representan un gran potencial educativo.

Por su parte, los Proyectos de Extensión Cátedra (PECAT) se desarrollan desde el año 2014, regulados por la Resolución CD N° 0496-14 FCVS. A partir de la aplicación de esta norma se pudieron identificar aspectos que fueron mejorados, sobre todo en cuanto a la presentación y rendición presupuestaria de este tipo de proyectos, que quedaron plasmados en la Resolución de CD N° 0437-20 FCVS del 14 de octubre de 2020.

Los PECAT, en esta última resolución se plantean con el objeto de integrar las PET, posibilitando el desarrollo de contenidos específicos de los programas curriculares en un contexto de la realidad. Se aclara en la última resolución que en un

mismo PECAT podrán participar más de un espacio curricular, de una misma o de distintas carreras y son de carácter obligatorio para todos los estudiantes inscriptos a la asignatura/s en las que se desarrolle/n, siendo un requisito inexorable para la acreditación de la/s asignatura/s que la/s propone/n. Asimismo se detalla que podrán ser Directores o Codirectores de los proyectos, cualquiera de los/as docentes que conformen el/los equipo/s de cátedra/s; ejemplo jede trabajos prácticos, ayudantes de cátedras; debiendo siempre estar avalado dicha propuesta por el/los docente/s responsable/s de la/s asignatura/s. Respecto al rol de los docentes, el/la Directora/a será responsable del PECAT, en cuanto a su presentación, organización, seguimiento, coordinación y rendición, además de contar con un Codirector/a que estarán a cargo del apoyo respecto a los aspectos logísticos, administrativos o de coordinación durante la ejecución del proyecto y el resto de los docentes participarán y articulará en el acompañamiento de los estudiantes en las tareas proyectadas.

Por otro lado, se propone la presentación de acciones de formación a la comunidad educativa y territorial, las cuales se inscriben en la Resolución CD N° 0567-15 FCVS de dicha casa de estudios. Recientemente, la modificación de dicha normativa, por la Resolución CD Nº 215-21 FCVS vigente actualmente, la cual pone foco en la regulación del procedimiento de presentación, elaboración, aprobación y condiciones que deberán cumplir los Proyectos de Capacitación con la Comunidad (PCC) y Proyectos de Integración con el Territorio (PIT) y/o Actividades de Intervención Territorial (AIT), en el ámbito de la Secretaría de Integración con la Comunidad de la Facultad.

En cuanto al recorrido institucional de los proyectos, los mismos presentan los siguientes momentos: construcción de emergentes para identificar los problemas a abordar, formulación, ejecución, análisis de resultados y evaluación. En cuanto a la aprobación de los proyectos y de su informe final, ambas instancias reciben aval del Consejo Directivo de la FCVS. La Secretaría de Integración con la Comunidad de la Facultad tiene la responsabilidad de la instrumentación en el acompañamiento integrado por los responsables de las diferentes Secretarías Académicas, Inclusión y Promoción de Derechos e Investigación de la unidad académica.

En estas líneas, podemos observar que la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud, mediante la extensión universitaria, tiene el propósito de promover la construcción de una ciudadanía crítica y socialmente comprometida a través de la formación del estudiantado. En este sentido, acordamos con Tommasino que “las experiencias educativas en terreno posibilitan procesos que interpelan los conocimientos adquiridos en las aulas y posibilitan su mejor internalización, al vincular a los estudiantes con problemáticas sociales de su tiempo y ponerlos a trabajar junto a las comunidades que las viven, promueven procesos de transformación subjetiva y reflexión ético-crítica favorecedoras de la asunción de posicionamientos personales y colectivos críticos, responsables y solidarios” (2010).

Experiencia extensionista y necesaria reflexión

Interesa, en esta instancia, retomar el aporte de Larrosa (2003), que define a la experiencia como “aquello que nos pasa”, y caracteriza al mundo en que vivimos como pobre de experiencias, ya sea por exceso de información, de opinión o por falta de tiempo, entre otras cosas. La experiencia no solo nos pasa, sino que también exige ser registrada, dice este autor. La posibilidad de que algo nos acontezca hoy en día, requiere detenerse a pensar, a escuchar, a mirar, a dar un tiempo y espacio para observar con todos los sentidos, algo que se dificulta en los tiempos que corren. Para experimentar deberíamos habitar un sujeto de la experiencia y no de la información, “una superficie de sensibilidad en la que lo que pasa afecta de algún modo (...) inscribe algunas marcas.” (2003:175). Así, en clave vivencial, el sujeto da paso a lo rico de la experiencia.

Anijovich y Capeletti (2018) refieren a la práctica reflexiva del docente como “reflexión opaca” en tanto no es visible directamente y hay que reconocerla, hacerla visible. Estas autoras valoran la reflexión como un modo de articular saberes teóricos con saberes experienciales, es decir, un proceso que articula aspectos cognitivos y afectivos, que reconoce lo diverso y donde hay respuestas, pero, fundamentalmente, preguntas. Esas preguntas, siguiendo a Dewey (1989) se originan en una “perplejidad, una confusión, una duda”, en lo que acontece en instancias de aprendizajes y de enseñanzas.

Desde la dimensión de gobierno y gestión institucional, toda instancia y aporte desde la reflexión constituye un insumo para fortalecer los procesos de institucionalización y reconocimiento académico de la extensión. Menéndez, en Camillioni (2013), afirma que “al momento de plantearse la búsqueda de un mayor grado de institucionalización de la extensión, se requiere realizar todo un recorrido institucional que parte de la definición de principios y valores acerca de la educación en general y de la universidad en particular, así como del enfoque teórico conceptual respecto de esta función sustantiva denominada extensión universitaria”. Estos procesos se ponen en movimiento cuando hay intención de revisar prácticas, modos convencionales de hacer y estar en una institución, y eso es reflexión. Proponer preguntas focalizando en aspectos relevantes para la formación favorece la reflexión, en el sentido propuesto por Arendt (2000) en tanto es posible interrumpir la aplicación mecánica de la huella (Anijovich y Capelletti, 2018).

Núñez et al. (2017) plantean, por un lado que los desafíos docentes están en lograr la sistematización de experiencias, en ese encuentro de diálogos de saberes dentro de la Universidad y de esta para con la sociedad; y por otro lado manifiestan la sinergia entre la teoría y la práctica, pero, dentro de ello, es necesario saber y entender que la teoría tiene que ser acorde a la realidad, o el recorte de realidad que se quiere conocer e intervenir, con el propósito de ejercer una acción transformadora.

En consonancia con lo planteado por Bang y otros (2018), la experiencia invita a salir de la mirada cierta e imperativa de la concepción positivista y en afirmar que el aprendizaje por medio de la experiencia produce saberes con sentidos significativos y no solo cambios conceptuales, sino tener la posibilidad de comprender genuinamente las problemáticas para reflexionar y elaborar propuestas alternativas. Hacia allí haremos este recorrido.

Antecedentes: estudios sobre las reflexiones acerca de las prácticas de extensión universitaria

En cuanto a antecedentes de reflexión sobre experiencias y/o prácticas de extensión universitaria, los hay de múltiples procedencias.

Erreguerena *et. al* en Castro (2015), en su estudio sobre la extensión universitaria en la Universidad Nacional de Cuyo (2008 - 2014) mediante el Programa de proyectos “Profesor Mauricio a López”: una práctica educativa desde el compromiso social de la universidad, sostiene que una de las estrategias para problematizar las prácticas extensionistas y reflexionar sobre el marco conceptual de trabajo con la comunidad ha sido generar instancias sistemáticas de reflexión crítica, problematizando la propia práctica y la formación docente. Mediante el acompañamiento a los equipos extensionistas a través de tres momentos fundamentales: asesoramiento, comunicación e instancias de reflexión, esta última, como parte del proceso de acompañamiento, se la entiende como un proceso permanente sobre la práctica; una interpretación crítica de la experiencia que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ella. De esta manera, la propuesta es recuperar los aprendizajes de las prácticas y hacer comunicables los conocimientos producidos en los proyectos de intervención. (p. 67)

Acosta *et al.* (2019), desde una experiencia de reflexión tanto a nivel de la educación secundaria y universitaria con un grupo docente que integran el área de ciencias de la naturaleza de la Facultad de Agronomía de Azul, UNICEN; concluyen que las experiencias conjuntas fueron positivas en cuanto a adquisición de conocimientos/ habilidades, recursos técnicos, etc., remarcando el valor de la formación de vínculos como uno de los pilares de las comunidades educativas.

Gómez, Rossi y Márquez (2020), reflexionan sobre prácticas situadas desde 2012 en adelante en el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata, haciendo una interesante introducción sobre la evolución del concepto de extensión y la definen en su plan estratégico, crítico y reflexivo del y en el contexto, y como interpeladora constante del rol de las/os universitarios. Ambos trabajos constituyen reflexiones en

torno a la construcción del espacio de extensión universitaria, de un modo general, en la universidad de hace algo más de 15 años y, en la universidad actual, con aportes más situados.

Desde esta perspectiva, y siguiendo el eje temático que vincula enseñanza, investigación y extensión, Herrero (2020), reflexiona desde los relatos docentes y considera que en general (…) somos pocos todavía los docentes que hacemos extensión, falta aún una revisión crítica de nuestra formación; falta de coherencia entre el discurso y la práctica; hay poca participación de los sujetos con los que trabajamos; falta de conocimiento previo de la comunidad (dificultades para hacer un diagnóstico de situación) y existe ausencia de articulación entre las prácticas comunitarias y el sentido de la extensión (diversidad de la manera de interpretar la extensión).

Rougier (2018), por su parte, aborda la formación en el espacio extracurricular como espacio donde se desarrollan estrategias de aprendizaje situado y competencias profesionales, sosteniendo que la educación experiencial es una estrategia de enseñanza que viene a establecer vínculos entre el aprendizaje académico y la vida real. Involucra, compromete a los/as estudiantes, lo lleva fuera del aula, a contextos singulares para cuya comprensión y construcción de conocimientos es necesario desarrollar paralelamente ciertas habilidades y destrezas y actitudes personales-sociales. Y también demanda aplicar conocimientos para la solución de problemas reales, que son probablemente complejos, integradores, provenientes de diferentes áreas o disciplinas, algo similar a como se abordan los problemas de un área en la vida cotidiana. En este sentido, agrega, nuestro tiempo demanda asumir la complejidad del presente, sostener que el conocimiento es una construcción social permanente y compleja. El aprendizaje entendido como formas de resolver problemas con otros, en un marco ético que posibilita el bien común y que rompe con la fragmentación entre arte, ciencia y tecnología integrando la sensibilidad, la emoción y la creatividad a los procesos de investigación y comunicación, invita a pensar la educación no como la apropiación individual de una colección de conocimientos enciclopédicos ni como elemento constitutivo de procesos meritocráticos de selectividad; sino como una construcción colectiva de saberes socialmente relevantes que promueven formas inclusivas, participativas, solidarias y

democráticas de habitar y de intervenir en el mundo.

Nardelli y De Mingo (2021) refieren al diálogo necesario entre las vivencias y sentires que construimos como docentes, investigadores y extensionistas de la universidad pública, y reflexionan acerca de que la extensión universitaria como posibilidad de crear y recrear espacios de encuentro para pensar en prácticas emancipadoras, situadas, que problematicen el orden social en busca de configurar nuevas relaciones sociales, priorizando la sostenibilidad de la vida por sobre la lógica mercantilista, colonial y patriarcal; interpelándonos en tanto miembros de una universidad, formadores de profesionales, invitándonos a pensar la praxis universitaria en clave contrahegemónica, desde los microespacios que habitamos más cotidianamente hasta los niveles de gestión y gobierno.

En su estudio “Reflexiones sobre la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia para la formación docente” de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata, Rossi Batiz se interroga sobre aquello que tiene relación con habitar los espacios educativos y problematiza experiencias y saberes construidos en la vida cotidiana, sosteniendo que la documentación narrativa de experiencias pedagógicas es una modalidad de formación y desarrollo profesional docente, dado su carácter reflexivo, formativo, de producción de escritura y re-escritura de experiencias. La narración de la propia experiencia pone de manifiesto las decisiones que un sujeto toma en el proceso de su quehacer profesional, favorece la reflexión crítica sobre dichas decisiones, posibilita la socialización y la significación colectiva de lo narrado, y constituye una fuente válida de información para la construcción de conocimientos y comprensiones sobre la labor que se hace, se enseña y se aprende en los espacios educativos. (Chiarani et al., 2022)

Vivas Escalante (2023), por su parte, analiza la extensión universitaria como herramienta pedagógica enfocada al desarrollo local y su influencia en el proceso de formación de los estudiantes. Observa que los docentes utilizan estrategias de enseñanza enfocadas a las acciones extensionistas que implican trabajo cooperativo de todos los actores del proceso. Mientras que Michniuk (2023) aborda la curricularización de la extensión en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral,

destaca la importancia de la metacognición para reflexionar y teorizar sobre nuestras propias prácticas pedagógicas.

Marcazzó (2023) propone reflexionar sobre la práctica docente universitaria desde el punto de vista de la integralidad, a partir de una articulación integral entre enseñanza, extensión e investigación, permitiendo que docentes y contenidos adquieran el potencial pedagógico y creativo necesario para un aprendizaje integral, crítico y reflexivo. Propone que el docente pase de un rol de “experto” al de acompañante de trayectos estudiantiles y la cátedra pase de ser puramente áulica a una experiencia de aula abierta, planteando desafíos que abarcan desde la organización curricular, la evaluación de los aprendizajes y el diálogo entre la universidad y los actores sociales, entre otros.

Resulta oportuno compartir lo expresado por Celman al considerar que los proyectos sociales y educativos son mucho más que lo que sobre ellos se dice en unos papeles que se escriben para darles sostén administrativo y legal. Son construcciones que realizan grupos de personas que, al andar con ellos, los subjetivan, resignifican y transforman, dotándolos de sus particularidades. Y en esas singularidades, incorporadas como lo esperable y lo deseable, están su riqueza y su viabilidad de concreción. (2012, p.9)

Recogiendo los aportes de especialistas y las prácticas analizadas por docentes, todas concurren en la necesidad permanente de reflexión como acción de resignificación del rol docente universitario y como búsqueda de nuevos propósitos y sentidos para el aprendizaje (Rafaghelli, 2016). La extensión universitaria deviene en experiencia y posterior praxis, guiando y acompañando los procesos de problematización que dinamizan nuevos proyectos/acciones.

Desde esta perspectiva y con esta propuesta se pretendió realizar un proceso de reflexión al interior de las prácticas extensionistas, habilitando el diálogo al interior de las mismas y del rol docente, como modo de promover profesionales críticos y comprometidos con la sociedad, especialmente desde las experiencias que lleva adelante la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud, Universidad Autónoma de Entre Ríos.

PARTE II. PROBLEMA y OBJETIVOS

Problema

¿Cuáles son y qué rasgos distinguen a las reflexiones docentes realizadas sobre los proyectos de extensión de los que fueron parte en la sede Paraná de la Facultad de Ciencias de la Vida y Salud durante el periodo 2014-2021?

En función de esta pregunta, proponemos los siguientes objetivos:

Objetivo General

- Identificar y analizar las reflexiones desarrolladas por los docentes de la FCVS, sede Paraná, que participaron en proyectos de extensión universitaria durante el periodo 2014-2021.

Objetivos Específicos

- Individualizar las experiencias de los/as docentes extensionistas de la FCVS durante el período 2014 al 2021, a través de los informes de proyectos que obran en la Sede Paraná.

- Identificar y analizar reflexiones de los docentes intervinientes en los proyectos mencionados, asociadas a las concepciones de extensión a las que adhieren.

- Indagar en los procesos de resignificación de las prácticas docentes a partir de los proyectos de extensión desarrollados.

PARTE III. METODOLOGÍA DE TRABAJO

La metodología de investigación seleccionada es de carácter cualitativo debido a que la aproximación al fenómeno de estudio está centrada en torno los significados e interpretaciones que le otorgan los actores a las prácticas educativas-extensionistas de interés (Sautu *et al,* 2005: 47). El diseño del estudio que se propone para este trabajo de investigación, es de tipo descriptivo, no experimental y transversal.

Con respecto al acercamiento del objeto de estudio, es flexible y siguiendo un análisis de carácter inductivo puesto que la base de las argumentaciones son las particularidades que ofrecen las reflexiones docentes, las cuales pertenecen al caso de la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud (FCVS, UADER). Por el tipo de acercamiento a los datos, se trata de una investigación con enfoque interpretativo ya que se busca describir, analizar y realizar inferencias acerca de los significados que otorgan los docentes a sus prácticas extensionistas.

La elección de las técnicas de producción y/o recolección de datos fue seleccionada con relación al tipo de investigación. En primer lugar, se hizo una recopilación documental de los informes de proyectos de extensión que se encontraban en la Secretaría de Integración con la Comunidad (FCVS, UADER) ordenándolos según tipología de proyecto, identificando tema, docente responsable e identificando la presencia de reflexiones sobre las acciones desarrolladas.

Una vez identificados los docentes a cargo de los proyectos de extensión, se procedió a aplicar como técnica de indagación sobre aquellos que aún revistaran en la unidad académica, una entrevista de tipo semiestructurada. La elección de la entrevista como técnica se realizó considerando que el objeto de estudio ha sido escasamente explorado en el tiempo y lugar seleccionado. La entrevista semiestructurada permite recopilar información a partir de la mirada de los sujetos que atravesaron o experimentaron el objeto de estudio (prácticas extensionistas, reflexiones en torno a las mismas).

La entrevista fue construida a partir de algunas categorías de análisis consideradas previamente en función del marco teórico confeccionado y los objetivos

planteados para la búsqueda de evidencia empírica (ver anexo). Esta serie de categorías nos proporcionaron una referencia teórico-conceptual sobre las reflexiones docentes en torno a las prácticas extensionistas que pretendíamos conocer. Mientras que los proyectos de extensión desarrollados en el periodo definido y por año, los temas vinculados a los proyectos, los significados atribuidos a las actividades o procesos de extensión y las reflexiones en torno a las experiencias de extensión desde el rol docente fueron las dimensiones más generales a considerar en todo el trabajo.

Una vez enunciadas las consignas de la entrevista semiestructurada, previo a la aplicación a la totalidad de docentes, se hizo una prueba de ajuste con 3 (tres) docentes, para evaluar la propuesta, realizar los cambios necesarios y otorgarle mayor validez al instrumento.

Se aplicaron, entonces, las encuestas a 15 docentes y se analizaron sus respuestas sin pretensión de cuantificar, sino con el interés de conocer sus marcos de referencia respecto a las reflexiones realizadas sobre experiencias de extensión. Este análisis de las entrevistas se realizó en el marco de lo que Ana Lia Kornblit denomina *el modo analítico,* para dar cuenta de "*las construcciones que los entrevistados hacen de los temas a través de la identificación de las principales categorías que organizan sus relatos" (2007:12),* lo que permitió identificar categorías emergentes para el análisis.

Demaziere y Dubar, en Kornblit (2004), proponen analizar, entonces, las construcciones que los entrevistados hacen de los temas a través de la identificación de la principal categoría que organiza su relato y siguiendo este principio ordenador, en las mismas pueden identificarse subcategorías emergentes vinculadas. En este caso se identificaron las categorías y subcategorías que se exponen en la siguiente matriz de análisis:

Categorías centrales	Sub categorías (códigos)
C_1. Concepción de extensión	Modelos de extensión universitaria
	Integralidad de las funciones sustantivas
	Compromiso social universitario

C_2. Reflexión sobre los procesos extensionistas	Acciones en territorio
	Construcción de la subjetividad y significados
	Aula ampliada

C_3. Resignificación de las prácticas docentes	Cambio de estrategias didácticas
	Práctica Interdisciplinarias
	Vinculación extensión e Investigación

Con relación al contexto en el que se desarrolla el estudio corresponde al nivel superior universitario, específicamente en la Facultad de Ciencias de la Vida y Salud, dependiente de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina, en el periodo 2014-2021. Se decide este periodo de estudio porque, luego del proceso de normalización de la universidad como se manifestó anteriormente, comienzan de manera incipiente 2014 en el ámbito institucional el desarrollo de experiencias docentes extensionistas internas con registro documental dentro de la facultad. Y se llega hasta 2021 por una cuestión ética y con el fin de evitar todo sesgo que pueda generar la presencia de la autora de este trabajo de investigación como parte integrante de la Secretaría de Integración con la comunidad desde ese año.

La FCVS, surge a partir de la transferencia de instituciones de nivel terciario tales como el Instituto Superior de Radiología y Análisis Clínicos de la ciudad de General Ramírez – en la cual se cursa actualmente el tramo técnico de la Licenciatura en Producción de Bioimágenes, la Tecnicatura en Análisis Clínicos y la Licenciatura en Higiene y Seguridad Laboral; el Instituto Superior del Profesorado de Educación Física de la ciudad de Gualeguay y la Escuela Superior de Enfermería en Paraná. Esta unidad académica cuenta con cinco sedes distribuidas en la provincia:

Sedes	**Carreras**
Paraná	Licenciatura en Enfermería Podología Universitaria Tecnicatura Universitaria en Prótesis Dental
Gualeguay	Profesorado Universitario de Educación Física Licenciatura en Actividad Física y Deporte

Concordia	Enfermería Universitaria
Ramírez	Licenciatura en Producción de Bioimágenes Tecnicatura en Análisis Clínicos Licenciatura en Higiene y Seguridad Laboral Tecnicatura en Higiene y Salud Animal
Villaguay	Podología Universitaria

En su distribución territorial la unidad académica ofrece carreras afines a las Ciencias de la Salud, principalmente, y en esta diversidad de sedes se inscribe la Secretaría de Integración con la Comunidad (SIC), en cuyo ámbito se encontraron los informes de proyectos de extensión que han sido parte del material de referencia para este estudio.

PARTE IV. RESULTADOS

Con relación al primer objetivo específico planteado:

1. Proyectos de extensión en la sede Paraná de la Facultad de Ciencias de la Vida y Salud (UADER)

Se identificaron sesenta (60) proyectos de extensión con sus informes finales provenientes de la Secretaría de Integración con la Comunidad-FCVS, según el detalle en la Tabla 1 (Anexo I pág. 103).

Los tipos de proyectos identificados reflejan diversidad en su temática, constitución de los equipos, desarrollo y ejecución, que tienen relación con la singularidad de cada uno y también con algunos cambios de las normativas que mencionamos anteriormente en el ámbito de la facultad.

Se trata de una especie de transformación de las acciones de extensión, en primera instancia, asociada a un marco regulador y, por otro parte, a las políticas institucionales que reflejan la convicción y el trabajo desde diferentes perspectivas con ejes temáticos prioritarios como: las personas mayores, diversidad y género, derechos humanos, relaciones interinstitucionales (clubes, escuelas, Ongs, vecinales, entre otras), presentes también de manera transversal en cada convocatoria.

En cuanto a las/os integrantes de los grupos extensionistas tienen participación estudiantil masiva en la mayoría de los casos, a excepción de algunas acciones de formación que tienen como destinatarios a otros actores sociales. Otro punto a destacar es que los equipos docentes proponen aportes interdisciplinarios en su conformación, gradual participación del personal técnico, administrativo y de servicio, así como de referentes territoriales que son parte como actores activos de las propuestas.

Con un nivel más de detalle, el tipo de propuestas de extensión que se observa en estos proyectos presentados en el periodo seleccionado (Tabla N°1) consisten en

un 50% en Acciones de formación, mientras que las convocatorias internas de UADER, los proyectos de extensión territorial y las presentaciones ante la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) son equivalentes y representan el 33% del total, mientras los proyectos de cátedra cubren el 17% restante.

Con respecto a las Acciones de formación, orientadas a la capacitación y/o formación específica en temáticas puntuales, aunque básicamente vinculadas a la salud, las mismas estuvieron focalizadas en el fortalecimiento de hábitos saludables en residencias infanto-juveniles, la higiene y seguridad en escuelas, la detección de Hipertensión Arterial y sus factores de riesgo, la educación para el autocuidado en los adultos mayores, las herramientas frente al síndrome de Burnout con las que pueden contar los agentes de salud, campañas para la vacunación antigripal, alimentación y actividad física, salud mental en la comunidad, entre otras. En las mismas se refleja la participación de un número significativo de estudiantes: 7.735, además de docentes a cargo y otros actores de la comunidad que incluyen a habitantes de Barrio Mitre, Italia, los Hornos, Malvinas Argentinas, Mosconi, Lourdes, Atra II y de algunos Centros de Salud: Hnas Catalina, Kentenich, Papa Francisco, Arturo Illia, San Benito, Balbi de la ciudad de Paraná. También han participado escuelas de nivel primario como la N° 208 “Carlos Esparza”, N° 96 “José Manuel Estrada”, N° 18 “Evaristo Carriego”, entre otras más. Se han desarrollado proyectos junto a organizaciones no gubernamentales como la Asociación de Padres y Amigos Niños y Adolescentes Aminorados (APANA), la Asociación Cooperadora del Hospital San Martín, la asociación entrerriana de fibrosis quística “Alguien como yo”, la Liga Entrerriana de Ayuda al Diabético (LEADI), la Asociación de Celíacos de Entre Ríos (ACER), entre otras. De este modo se evidencia aquello que se afirmaba en párrafos anteriores: la diversidad de temas, problemáticas y actores sociales intervinientes como una de las fortalezas de la totalidad de las propuestas.

Con respecto a las convocatorias internas de UADER y/o externas SPU, se observan presentaciones, fundamentalmente, a partir de los años 2015 y 2016. El propósito inicial de las mismas y aún vigente, ha sido reforzar o fortalecer el vínculo con la comunidad promoviendo y jerarquizando la actividad extensionista. Esto no exime, por supuesto, de la presencia de obstáculos o inconvenientes en su

implementación que dan lugar a reformulaciones de los mismos. Al respecto, E5 señalaba:

> (...) *Las convocatorias externas o internas, entre que se formulan, se presentan, se evalúan, recibís su resultado final y llega una partida de financiamiento, hay un abismo, (...) es terrible y juega en contra, porque siempre estamos recortando. Asumimos un compromiso de trabajar con el territorio de una manera y después lo estamos modificando porque el proceso de financiamiento, o sea, el dinero no te sirve en los tiempos que los recibimos como para poder llevar adelante todas las actividades que habíamos formulado en un principio.* (Entrevistado 5, 2023)

Se observa cómo ante las contingencias, el equipo extensionista flexibiliza la propuesta, pero sin perder de vista su objetivo. Esto que, a simple vista, puede ser leído como un simple detalle es de gran potencial formativo porque permite la enseñanza y el aprendizaje desde el acontecimiento, es decir desde aquello que sucede, a veces no previsto, pero con el potencial de poner en situación de pensar nuevas estrategias, de flexibilizar el pensamiento, de desarrollar la creatividad y la imaginación ante lo inédito que muchas veces toma la forma de situaciones de diversa complejidad.

En cuanto a las 10 propuestas de Proyectos de extensión de cátedra (PECAT), algunas pocas son desarrolladas en 2014 y aumenta su número hacia 2021. Con relación a este tipo de propuesta extensionista, el discurso docente expresa que las mismas (...) *implican pensar otras estrategias de formación, otras estrategias didácticas que sean distintas a las que uno habitualmente utiliza* (Entrevistado 6, 2023), de modo tal que se reconoce en ellos la concreción de procesos educativos diferentes que necesitan de nuevas decisiones didácticas, e implican para el docente un conocimiento profundo de su disciplina para el trabajo de estas problemáticas sociales abordadas.

Estas problemáticas abordadas pueden surgir de instancias previas de trabajo con el estudiantado, como expresa E13:

> *La propuesta que le presentamos lo hicimos desde la cátedra y a los/as estudiantes les gustó participar y cuando le dijimos que esta propuesta formaba*

> *parte de ese relevamiento que ellos habían realizado el año pasado lograron como entrelazar, unir el sentido de la extensión* (...) (Entrevistado 13, 2023)

O también, sumando un diálogo previo con actores de la comunidad, como lo manifiesta E7:

> *Vamos a trabajar en determinado barrio lo que nos ha sido muy útil, justamente, los informes que se han hecho en un mismo territorio nos permitió avanzar en la propuesta, en el diálogo con referentes barriales. Cuando nos hemos sumado a las actividades intercatedra, nos ha servido mucho el diagnóstico situacional sobre las que nosotros como asignaturas podemos sumar intervenciones con los estudiantes.* (Entrevistado 7, 2023)

El aprendizaje en los PECAT responde a una serie de estrategias pedagógicas que implican pensar desde la docencia en actividades, desarrollo de habilidades e implementación de recursos didácticos consecuentes con los contenidos que se suman a la propuesta curricular, tanto en el plano conceptual, procedimental y actitudinal, debidamente articulados a partir de una propuesta que trasciende el aula tradicional.

En cuanto a los Proyectos de Integración con el Territorio (PIT), a partir del 2021 se observa una incipiente presentación de estas propuestas, tres (3) proyectos con una permanencia en el tiempo de 6 meses a 1 año y en un mismo territorio, así como la participación de actores sociales, docentes, estudiantes y personal no docentes tanto en instituciones gubernamentales como en la comunidad. Ejemplos de estos proyectos son “La vida y la salud” en el Hospital Dr. Enrique Fidanza o “Hagamos posible la lactancia humana” en el ámbito de FCVS. Uno de esos proyectos, titulado Reflexiones sobre los abordajes territoriales junto a los equipos interdisciplinarios de salud (Res. CD 852/21) nos generó especial interés por la afinidad de su temática con el presente trabajo, sin embargo, al indagar en la documentación carecía de informe presentado.

Con respecto a las convocatorias externas que articulan Universidad, Cultura y Territorio, desde la SPU Educación en 3D, Salud, género y comunidad: instituciones y territorios en pos de la salud sexual integral, Abordaje integral desde la promoción

de la salud en el barrio Italia, La ESI desde la universidad, PET: Abordaje integral Socio comunitario en el ámbito de la FCVS siendo esta última una convocatoria del Programa Incitativo: Fortalecimiento de la Extensión Universitaria SPU 2021; debemos señalar que se contempla una mirada integradora y una dinámica de trabajo fundamentalmente en el marco de las Prácticas Educativas Territoriales (PET), entendiendo que estas propuestas fortalecen las intervenciones territoriales así como su permanencia y sentido de pertenencia. En este sentido se vislumbra de alguna manera la concepción de extensión universitaria, proponiendo acciones concretas, donde el diálogo con todos los actores es el inicio de ellas. Posiblemente estos emergentes surgen con la heterogeneidad y las problemáticas propias en la comunidad observando las disímiles temáticas y grupos, siendo estos niños/as, adolescentes, personas mayores, adultos jóvenes, grupos de riesgo, entre otros.

Un común denominador de los informes finales observados en los proyectos, es la ausencia en la sistematización de las experiencias transitadas que favorezca un ejercicio de retroalimentación al interior del equipo docente, y que refleje el diálogo de la experiencia con las/os actores sociales, la dinámica de trabajo, los aportes reflexivos del equipo extensionista, la evaluación, la participación efectiva del graduado/a y/o administrativo.

2. Entrevistas: experiencias docentes de la FCVS- UADER

De las 15 entrevistas semiestructuradas realizadas a las/os docentes extensionistas referentes de proyectos, se identificaron y se expresan, a continuación, los ejes abordados en las mismas categorizados del siguiente modo:

2.1 Concepciones de extensión

Compartimos aquí las voces reflexivas de los docentes extensionistas sobre sus prácticas y, desde sus narrativas, identificamos la **concepción de extensión** que subyace en las mismas.

Así, algunos de los relatos se ven identificados con una **concepción o modelo de extensión crítica**, debido a que lo explicitan, como el siguiente docente:

(…) *la perspectiva de extensión crítica ha sido como la llave para poder repensar nuestra propia formación docente, (…) la marca de la extensión crítica es una marca institucional y eso va a permitir que el estudiante se apropie con otras fuerzas de estas experiencias entendiendo que la universidad o la institución a la cual se va a sumar, tiene este sello de ser parte de su formación, este tipo de experiencias transformadoras movilizantes con todos los reveses que pueden llegar a tener, pero siempre siendo parte de un proyecto institucional.* (Entrevistado 15, 2023)

En sus expresiones, el docente enuncia elementos que se vinculan a este modelo mencionado, como la importancia del sentido de pertenencia institucional e identificación con un propósito compartido, vivenciado en la acción transformadora y plasmado en proyectos compartidos, instituidos y la posibilidad de resignificación del rol docente a partir de la reflexión.

O como manifiesta E2, haciendo hincapié en una dimensión que marca o define desde dónde abordamos o concebimos la extensión: el reconocimiento de un otro/a al que debemos pensar y con el que debemos considerar permanentemente para que sea parte:

(...) *La universidad llegaba al barrio ofreciendo una o más propuestas para transmitir, digamos conocimientos, así arrancamos, pero… empezar a pensar en el cambio de paradigma hacia el paradigma crítico, nos permite pensar y repensar en ese otro/a* (...) (Entrevistado 2, 2023)

Otra vez, la extensión aparece como oportunidad transformadora de la realidad y sus actores sociales: nosotros, estudiantes-docentes, quienes habitan el barrio y el proyecto, en plano de igualdad, aunque con roles diferentes.

Así mismo, se vislumbra en las entrevistas, la necesidad de interacción permanente con los actores sociales e insertos en este proceso crítico y dialógico, al expresar:

Construir con ese otro que es el que realmente sabe, lo sabe esa persona que está en ese lugar, entonces digo… en el saber, este saber, que, desde la experiencia, no desde lo empírico, eso es lo más maravilloso de los actores comunitarios, (...) (Entrevistado 7, 2023)

(…) *tiene que haber una interacción permanente con un otro, generar diálogos como dice Tomasino, diálogo de saberes entre los actores universitarios y los actores de la sociedad.* Agrega*, el diálogo de saberes entre la comunidad y la universidad en un sentido de igualdad, de proceso gradual, de respeto, de inclusión en donde el saber académico no está por encima del saber popular* (…) (Entrevistado 8, 2023)

No es ir y estar de observador sin vincularte con la comunidad, con el territorio, con la gente, para mí fundamentalmente y una característica que prima en la extensión es el diálogo, la resonancia con el otro/a. Siempre pienso y como te decía hoy, a través de ese vínculo que se logra, nos cambia la mirada, nos desarma y para volver armar "ese rompecabezas" (…) (Entrevistado 1, 2023)

Se puede observar como las/os docentes extensionistas han ido reflexionando y construyendo, en su trayectoria educativa y profesional, un modelo propio de extensión universitaria que, a veces, es claramente crítico o en proceso de serlo, como hemos visto en los relatos anteriores, algunos de los cuales también incluyen resabios de otros modelos o de modelos previos.

De esta manera, el **modelo tradicional o de divulgación** aparece atravesando ciertos recorridos de experiencias extensionistas recientes o antiguas y también queda reflejado en el relato de algunas/os docentes:

(...) *El trabajo tenía que ver con entrevistas previas y con una cuestión de saber si se podía trabajar con ese espacio, con esa organización, pero de ninguna manera nos sentábamos desde el inicio de cualquier acción, con los vecinos/as involucrados de esa comunidad.* (Entrevistado 2, 2023)

(...) *llegábamos al territorio y nos apoderamos de ese lugar, hoy debemos generar diálogo, vínculo con la gente que pertenece a la comunidad.* (Entrevistado 3, 2023)

(...) *Impartir conocimiento, el de abordar territorio, como te dije hoy que me parece que era un poco la doctrina que teníamos hasta hace unos años atrás.* (Entrevistado 4, 2023)

(...) *Necesitamos hacer un diagnóstico de situación, no se puede ir con una idea acabada y decir bueno, listo, acá vamos a trabajar tal actividad, no se puede hacer eso, porque cada grupo de personas, cada barrio de nuestra ciudad es diferente* (...) (Entrevistado 7, 2023)

Cuando se planifica la instancia de intervención con la comunidad (…) en el papel creo que no se está pensando en una comunidad en concreto. (Entrevistado 6, 2023)

La idea de transferencia de saberes desde la universidad hacia la sociedad con el propósito de lograr cambios en la conducta, hábitos o procedimientos de un determinado grupo social en relación a determinado tipo de actividad, es un claro ejemplo de esos elementos propios de otro modelo. Y hasta se puede observar, también, que hay docentes que reconocen en sus prácticas pasadas esta concepción y lo manifiestan con intención superadora del mismo.

En términos generales, se destaca el planteo continuo en las narraciones sobre la importancia de la interacción permanente con las/os actores sociales, así como de una retroalimentación en este proceso crítico y dialógico. Consideramos necesario señalar también como dimensión que se plantea en el discurso docente, la de **integralidad extensión-docencia-investigación.** En sus expresiones, las/os docentes expresan el desarrollo de experiencias que integran dos o las tres funciones, aunque queda un camino por recorrer a la hora de pensar en cómo consolidar la triple integración, no solo desde la teoría sino en la praxis.

Retomamos el aporte de Tommasino y Rodríguez (2011) en cuanto a que la extensión es el punto de partida para el desarrollo de prácticas integrales. Es decir, la función de extensión es el pivote sobre el que se organizan las demás funciones de la universidad y, en consonancia, Macchiarola (2023) reafirma esta posición al considerar que la integralidad significa poner en diálogo funciones, actores, conocimientos y saberes para abordar los problemas del territorio. Estos problemas se constituyen en los nodos organizadores e integradores de la vida universitaria. Desde este lugar no debemos pensar la integralidad solamente como la integración y articulación de funciones, sino como la articulación entre actores sociales y universitarios.

En relación con esta sinergia de las funciones **docencia-extensión-investigación** los docentes expresaban la necesidad de transformar en objeto de investigación algunos aspectos trabajados desde la extensión y docencia:

> (...) *los diagnósticos situacionales pueden y deberían trabajarse también desde proyectos de investigación, porque eso también habla de la integración de las funciones, es muy valioso y entonces ahí sumaría una tercera mirada a través de la actividad investigativa* (...) (Entrevistado 6, 2023)

> *Creo que hemos hecho un avance importante los docentes que hacemos extensión en poder, no sólo salir del aula, de esas cuatro paredes, sino también vincularnos con esta realidad social, con ese ida y vuelta con los actores sociales, pero me está faltando otra pata ahí, que tiene que ver con empezar a vincular la investigación* (...) (Entrevistado 14, 2023)

Por otro lado, E3, hace hincapié en que la extensión y la investigación deberían ser parte de la propuesta pedagógica, lo que haría que el proceso de formación fuese más integral, y agrega:

> *Pero también es fundamental la decisión política universitaria, si no hay una firme decisión para avanzar e integrar las funciones, no es fácil sostener esta triada.* (Entrevistado 3,2023)

(...) *del diálogo pueden salir un montón de propuestas positivas, de docencia, de investigación y otra de extensión, entonces, implica pararse sobre estos tres pilares y actuar en consecuencia y trabajar permanentemente en la relación de ello. Creo que eso es lo que tiene que fortalecer nuestras políticas universitarias, empezando a priorizar más la integración de las funciones con una mirada primordial en la extensión, no porque esté por encima, sino porque también creemos que es motor de las otras dos funciones.* (Entrevistado 8, 2023)

El acto de enseñanza es un acto central de la universidad, creo que muchas veces nos cuesta vincularnos en relación a las otras funciones que cumple la Universidad (…) (Entrevistado 9, 2023)

En estas expresiones, nuevamente se concibe a la extensión universitaria como un proceso educativo transformador, generador de conocimiento, que permite orientar líneas de investigación. Los caminos recorridos y la propia experiencia indica, que cuando la extensión se realiza en la práctica cotidiana y concreta, con estudiantes en territorio, con actores sociales concretos, se está modificando el acto educativo en el cual se está inmerso. Si hay una propuesta curricular en el aula establecida y acordada, consensuada con el estudiante, el trabajo en campo des-contractura en cierto modo las propuestas curriculares a niveles superiores, preestablecidas y, en muchos de los casos, la desborda completamente, pero enriqueciéndola, de modo tal que se establece una intervención vertical a nivel curricular desde las prácticas extensionistas que, potencialmente, pueden dejar su impronta en los momentos de cambios curriculares.

En este sentido, los/as docentes expresan desde sus relatos el valor que tiene poder transitar los territorios, conocer contextos, problemáticas, el trabajo colectivo con la comunidad, manifestando que *ahí* está el **compromiso social universitario**, es el territorio quien pone en tensión y desafía el ser profesional, expresando:

(…) *que los estudiantes puedan transitar espacios de prácticas sociales comunitarias, en distintos territorios, tiene que ver con eso, con tener profesionales comprometidos con la realidad misma y dialogar.* (Entrevistado 8, 2023)

(…) *se pone en tensión ese conocimiento teórico adquirido con una práctica real con un actor social real, con todas las características que conlleva esto y me parece que eso para el estudiante es una práctica situada muy interesante, porque pueden tensionar esos conocimientos a partir de una instancia real en un contexto.* (Entrevistado 9, 2023)

Hay una construcción de ciudadanía, consciente y una ciudadanía crítica, esta interacción entre la universidad y las comunidades básicamente que la habitan, se genera una sinergia que potencia los procesos de formación intra-áulica. Mi principal móvil como docente en este tipo de experiencias es lograr formar ciudadanos críticos y profesionales de la salud comprometidos con esa realidad, pero comprometidos con transformarla y eso parte del reconocimiento parte del conocimiento de lo real. (Entrevistado 15, 2023)

A la luz de estas ideas se evidencia el propósito de las/os docentes en la búsqueda de propiciar un espacio de intercambio, que promueva el crecimiento profesional y humano, enriqueciendo la formación académica entre el encuentro de saberes propios y de los distintos grupos sociales donde se desarrollan los proyectos, atendiendo a sus idiosincrasias, valores y creencias. Rafaghelli, al respecto sostiene:

> "El compromiso social inherente al profesional universitario no puede pensarse como un ad hoc a la formación disciplinar, sino que debe ser el resultado de la apropiación que se materializa a través de los procesos intersubjetivos de comprensión situados. Estos procesos son factibles por y en las prácticas colectivas, en la escucha, el diálogo y la negociación permanente de significados entre los actores involucrados" (2013, p.23)

2.2 Reflexión sobre los procesos extensionistas

Con relación a este eje, invitamos a las/os docentes a reflexionar sobre los procesos extensionistas y cómo estos espacios de prácticas han sido atravesados en los **escenarios sociales**. En sus expresiones emergen reflexiones en torno a la importancia de las acciones concretas en el territorio, la construcción de la

subjetividad y de nuevos significados a través de la experiencia transformadora de los proyectos y la salida del aula tradicional para ampliar su horizonte. Veamos cómo lo van diciendo, reflexionando las/os docentes:

> (...) *La huella en las personas, una huella subjetiva que aporte de verdad algo concreto de las intervenciones y cuando la Facultad se haya ido o esa cátedra se haya ido de ese lugar, de esa comunidad, pueda decir por acá pasaron estudiantes de la Facultad y tengan de verdad un recuerdo positivo de nosotros* (...) (Entrevistado 7, 2023)

> (…) *todo proyecto va mutando va cambiando por que los actores cambian, entonces nosotros debemos proveer y/o ofrecer distintos tipos de actividades o estrategias que le permitan al estudiante poder apropiarse de ese conocimiento, trabajar con esa información y que no quede solamente el estudiante en una fase absoluta de recepción de contenido y como docentes debemos pensar planificar diseñar propuestas.* (Entrevistado 11, 2023)

> (…) *trabajar en extensiones es hacerlo con el corazón porque te tiene que gustar salir al territorio, te tiene que gustar, motivar, estar con un otro, escuchar, dialogar con ese otro.* (Entrevistado 13, 2023)

> *Lo primero que se me relaciona con las prácticas en extensión tienen que ver con llevar acciones concretas en territorio, en cómo es esa relación con el otro y cómo tiene que darse ese proceso de encuentro con la comunidad, que a su vez son relaciones porosas porque el otro nos va a conocer y se deja también atravesar por nuestra propuesta y nosotros también nos dejamos atravesar por la experiencia* (…) (Entrevistado 15, 2023)

En este diálogo con los/as docentes sobre sus prácticas extensionistas en los escenarios sociales reafirman lo significativo del acto educativo junto la comunidad, y la huella que esto va dejando en la **construcción de la subjetividad** de todos los actores sociales, en la **construcción de significados**. Así, van narrando:

Creo que ya hace un tiempo que desestimamos que la docencia implique solamente el dar clases en un aula, sino que tenemos que estar directamente vinculados a lo que es el territorio y la enseñanza dentro del espacio territorial o con las comunidades a las cuales somos parte (…) (Entrevistado 4, 2023)

(...) *lo saca de la comodidad del aula e implica al estudiante en el hacer* (...) (E6)

Yo creo que hemos hecho un avance los docentes que hacemos extensión en poder, no sólo salir del aula de esas cuatro paredes, sino también vincularnos con esta realidad social, con ese ida y vuelta con los actores sociales (...) (E14)

(...) *aprender en la universidad, te transforma,* (…) *y esa transformación va a estar dada en el territorio* (...) (E15)

Conceptos clave sobre qué implica ser docente en la universidad de hoy, cómo se construye el conocimiento, qué valor tiene el saber o los saberes del otro en la construcción de ese conocimiento, hay una única o sola forma de ser estudiante en este tiempo que nos atraviesa, cómo nos construimos como profesionales, entre otros, son aspectos que se dejan entrever en estos párrafos.

2.3 Procesos de resignificación de las prácticas docentes

En este recorrido que venimos haciendo por la palabra de los docentes referentes de proyectos de extensión y considerando que la universidad trabaja y/o puede hacerlo en la formación estudiantil integral, se percibe que la extensión opera como un catalizador que permite articular y dar orientación a la producción de conocimiento en la medida en que habilita a estudiantes y docentes a “interrelacionar teoría y práctica, así como la posibilidad de generar nuevas preguntas que operan como disparadores neurálgicos en la producción de nuevos conocimientos” (Bordoli, 2006 en Tommasino y Stevenazzi, 2016). Se trata, entonces, de un proceso de permanente diálogo de saberes, prácticas y reflexiones, que invita a una metamorfosis crítica, que forma y transforma. En estos sentidos, las expresiones de los docentes sobre **las prácticas docentes,** indican que:

La intervención en territorio, nos implica pensar otras estrategias de formación, otras estrategias didácticas que sean distintas a las que uno habitualmente utiliza en el espacio del aula. Los docentes también tenemos muchas resistencias por hacer extensión (…) (Entrevistado 5, 2023)

(…) *implica un proceso reflexivo continuo de mis propias prácticas (...) la vinculación con el medio le permite al estudiante precisamente lograr un aprendizaje más significativo, integrar lo actitudinal, lo procedimental con lo cognitivo* (...) (Entrevistado 6, 2023)

(…) *el estudiante también nos interpela en algunas situaciones que no esté de acuerdo conmigo como docente, esto me permite revisar, construir nuevos argumentos entonces en el nivel universitario uno va trabajando esa dinámica, habló de construir y deconstruir permanentemente en mi rol docente.* (Entrevistado 7, 2023)

Fortalecer la formación pedagógica creo que eso sería esencial, porque no nos apropiamos todavía de esos lugares o esos espacios, porque significa salir de nuestra área de confort, (…) *le dedicamos lo justo y necesario y ese no es el objetivo de hacer extensión* (…) (Entrevistado 12, 2023)

(...) *cuando le dijimos que esta propuesta formaba parte de ese relevamiento que ellos habían hecho el año pasado lograron como entrelazar, unir el sentido de la extensión y ahí les gustó* (...) (Entrevistado 13, 2023)

(...) permite de alguna forma hacer ajustes, promover estrategias didácticas periódicamente más reales en base a las demandas concretas que existen en la comunidad. (Entrevistado 14, 2023)

(…) *Considero que si nuestro rol docente, no es un rol transformador, si no es un rol que se posicione desde la crítica al mundo, con la desigualdad tal como lo conocemos, no vamos a lograr nada, o sea, no vamos a lograr ningún cambio significativo en nuestros profesionales, entonces a mí toda esa marca y toda esa mochila me la permite la extensión.* (Entrevistado 15, 2023)

Es necesario señalar que en estas expresiones confluyen características propias en la formación integral, siendo la participación progresiva y activa junto con las/os actores sociales que tienen lugar en entornos culturalmente organizados, por ende el aprendizaje se desarrolla mediante la participación e interacción entre las personas en la práctica social, en concordancia con Rafaghelli, *la progresiva participación de los estudiantes en las actividades de las comunidades de prácticas hace que éstas se conviertan paulatinamente en comunidades de aprendizajes* (2016, p.10).

Frente al discurso de algunos docentes resulta inevitable traer la voz de Paulo Freire en esta instancia y pensar en búsqueda de una educación cuyo propósito sea trabajar para el pleno y auténtico desarrollo del otro, que se constituya en la medida en que el otro se constituye a sí mismo, y con la humildad necesaria para sentir que aun siendo docentes estamos en constante aprendizaje y construcción. La extensión viene a alejarnos, como docentes, de la práctica bancaria de la educación.

También esta idea de complejidad del objeto de estudio da lugar a que en las reflexiones compartidas por las/os docentes aparezca la **necesidad de prácticas interdisciplinarias** como estrategia clave en las propuestas colectivas. Asi, algunos docentes hablan de:

> (...) *la mirada transcultural, que te abre la extensión crítica. Es decir, bueno, tenemos que reconocer la multidisciplinariedad y esto que nos decía Tomasino, la realidad es indisciplinada y tenemos que tratar de buscarle la vuelta para poder leerla a través de la interdisciplina.* (E15)

> *Seguir vinculándonos con otras unidades académicas, organizaciones, etc., porque cada una tiene sus fortalezas* (...) (E5)

> *El poder ir, dialogar, observar, vincularte con la comunidad, con ese territorio con la gente, para mí eso es una característica, para mí la primera y fundamental.* (E1)

Tommasino, en este sentido, señala que no debemos pensar la integralidad solamente como la integración y articulación de funciones, sino como la articulación de actores sociales y universitarios. Por un lado, con la construcción y abordaje de los sujetos y objetos de estudio con miradas interdisciplinarias y por otro, con la posibilidad de construcción intersectorial, interinstitucional de propuestas que resuelvan problemáticas concretas. La realidad es *per se* indisciplinada y esta condición nos impone prácticas al menos interdisciplinarias si lo que se pretende es su aprehensión para la transformación (2010, p.26)

Por otro lado, las/os docentes fueron consultados/as, respecto a su percepción sobre cambios en sus prácticas de enseñanza e **investigación** a partir de la extensión universitaria, y expresaban:

> *Creo que me falta en mi rol docente poder articular todo esto que estamos produciendo desde nuestras prácticas de extensión en procesos concretos de investigación... Sistematizar esas experiencias. Todo el tiempo me vuelvo a cuestionar mi rol, a ver cómo son mis prácticas en extensión y qué es lo que yo pueda aportar para hacer que esta experiencia sea más fructífera y más enriquecedora, (…) El principal móvil como docentes en este tipo de experiencias es lograr formar ciudadanos críticos y profesionales comprometidos con esa realidad, pero comprometidos con transformarlo y eso parte del reconocimiento parte del conocimiento de lo real.* (Entrevistado 15, 2023)

> *Debemos proveer y/o ofrecer distintos tipos de actividades o estrategias que le permitan al estudiante poder apropiarse de ese conocimiento trabajar con esa información y que no quede solamente el estudiante en una fase absoluta de recepción de contenido y como docentes debemos pensar, planificar, diseñar propuestas integrales* (Entrevistado 13, 2023)

> (…) *La extensión y la investigación deberían ser parte de las propuestas pedagógicas, lo que haría que el proceso de formación fuese integral.* (Entrevistado 7, 2023)

De este modo, en tanto resultado de algunas reflexiones compartidas, acompañadas de sustento bibliográfico, este trabajo intenta ser un aporte para pensar y seguir reflexionando la tarea universitaria desde la concepción de la integralidad (docencia, investigación y extensión) y el rol docente en una universidad que es parte de una sociedad en constante cambio, inmersa en incertidumbres que nos desafían a la reflexión continua, a estar en movimiento frente a lo que acontece.

PARTE V. DISCUSIÓN

La práctica extensionista en sí misma es una herramienta de aprendizaje significativa para el futuro profesional pues exige enfrentar situaciones reales sobre las cuales se debe aplicar creativamente el conocimiento académico. Por otro lado, la extensión incorporada al aprendizaje promueve alternativas para evitar la reducción de la formación profesional a la exclusiva relación sujeto-objeto. En otras palabras, propicia una formación que no pierde de vista que toda técnica aprendida se dirige a otro sujeto, fortaleciendo el sentido del trabajo y el compromiso social, no solo del estudiante sino del docente que mantiene dicho modelo formativo. (Rafaghelli, 2013). Agregamos, desde nuestra óptica, que estas múltiples instancias de aprendizaje que nos aporta la práctica de la extensión, son experiencias de profunda comprensión de la realidad y, en ese ejercicio, de producción de conocimiento y, por lo tanto, de nuevas configuraciones conceptuales.

A la luz de los proyectos desarrollados por los equipos extensionistas de la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud, los/as docentes reconocen en sus expresiones que la extensión desafía "*pensar otras estrategias de formación, otras estrategias didácticas que sean distintas a las que uno habitualmente utiliza",* cuestión que amerita la necesidad de romper con lo tradicional, con la intención de promover una formación integral en la comunidad universitaria, como se señaló previamente. Considerando esto, nos referimos a los resultados obtenidos en el presente trabajo y al diálogo que podemos tener con otros autores.

Desde esta mirada, las categorías predeterminadas trabajadas en esta propuesta, tales como los modelos de extensión universitaria, la integralidad de las funciones, el compromiso social universitario, las prácticas en los escenarios sociales, las prácticas interdisciplinarias y la investigación, son recuperadas y reciben el aporte de otras voces.

También, y a partir de la lectura de los proyectos e informes finales y las reflexiones de los equipos extensionistas, emergen dos categorías: la necesidad de sistematización y de evaluación de las acciones extensionistas. Un reconocimiento de esto lo hacen los docentes cuando afirman: "*no damos lugar al tiempo de reflexión*

o de pensarnos como equipos extensionistas en los informes de los proyectos, ejemplo no centralizar la atención en las cantidades de integrantes que participan sino preguntarnos ¿qué nos pasó como docentes, a los estudiantes, a la propia comunidad?

Si bien los docentes reconocen lo valioso de estas categorías, los equipos extensionistas remiten carencia de las mismas en sus informes lo que representa una debilidad con relación a las políticas extensionistas implementadas, pero al mismo tiempo una oportunidad de repensar su propuesta. Por un lado, se considera significativa y necesaria en todo proceso extensionista, la retroalimentación valorativa y colectiva entre las/os actores sociales, universitarios/as, equipos docentes, de gestión y/o comunidad que permite la evaluación de un proceso de construcción compartida; y al mismo tiempo el registro de estas producciones donde se valora y reflexiona sobre lo realizado como parte de un proceso de toma de decisiones y de aprendizajes. Es decir, estamos hablando de categorías que deben estar presente en las futuras convocatorias de acciones de extensión y, por lo tanto, en las políticas propuestas institucionalmente teniendo siempre como referencia que estas deben ser lo más justas posibles, y en el marco de políticas públicas y de una ética educativa que busque instituciones sustentadas en genuinas prácticas sociales y subjetivantes, como esperanza de un futuro más promisorio y de responsabilidad impostergable (Cullen, 2004).

Recuperando, nuevamente, la sistematización y evaluación, no podemos soslayar algunas de sus connotaciones significativas. Al respecto, Jara Holliday (2019) sostiene que,

> (..) hay una riqueza de enseñanzas en las experiencias concretas de extensión que no necesariamente estamos convirtiendo en aprendizajes ni en conocimiento académico, la preocupación está centrada en la mera ejecución de los proyectos, que aparece como el principal obstáculo para generar y construir esos aprendizajes, a los cuales hay que dedicar un esfuerzo reflexivo sistemático y ordenado. Muchas veces el tiempo que se requiere para hacerlo no está considerado en los planes y también hacen falta orientaciones metodológicas y herramientas técnicas que lo posibiliten; o por el contrario se dedica tiempo para sistematizar y se logra elaborar un resultado un producto

de esa sistematización, pero luego no se comparte, sino que queda entre quienes lo hicieron.

En este sentido uno de los docentes expresaba que "*los informes que se han hecho, en un mismo territorio, nos permitió avanzar en la propuesta, en el diálogo con referentes barriales".* Resulta visible reconocer como los informes finales de los equipos docentes son significativos en cuanto a la información que brinda de una comunidad, pero también se reconoce muchas veces la continuidad de trabajo y/o inicio de futuras propuestas.

Resulta entonces, indispensable que las/os docente de la FCVS cuenten con herramientas o instrumentos que los orienten y sean facilitadores, sobre todo en el proceso de reflexión de las experiencias, considerando que éstas encierran múltiples aprendizajes, necesarios de ser visibles, descubiertos y que puedan ser resueltos.

Goldar y Chiavetta (2021) señalan que las dificultades que radican en la sistematización de experiencias son la falta de tiempo de docentes y estudiantes para actividades que se conciben como no obligatorias y extracurriculares y las dificultades para complementar el desarrollo de actividades y el hacer del proyecto con instancias para la reflexión. Generalmente, estamos acostumbrados a llenar formularios de proyectos en los que tenemos que mostrar muchos resultados para ser exitosos. Es apropiado mencionar las voces de nuestros docentes al considerar que *"le dedicamos lo justo y necesario y ese no es el objetivo de hacer extensión"*. En consonancia con Goldar y Chiavetta op. cit., la sistematización es una propuesta que irrumpe en la cotidianidad de las prácticas y puede generar ciertas resistencias. A veces no estamos disponibles para "parar", detener el hacer y revisar lo que está sucediendo, cómo lo van significando distintos participantes y de qué modo diversas aristas de las experiencias se relacionan entre sí. La sistematización permite un tiempo/espacio para abrir la pregunta, para escucharnos y escuchar a otros/as y para interrogar la experiencia desde algún/os ejes o aspectos de la misma.

Nuevamente, podemos visibilizar en las expresiones docentes su preocupación por enriquecer sus prácticas extensionistas al mencionar: "*Creo que me falta en mi rol docente, poder articular todo esto que estamos produciendo desde*

nuestras prácticas de extensión. Sistematizar esas experiencias. Todo el tiempo me vuelvo a cuestionar mi rol, a ver cómo son mis prácticas en extensión y qué es lo que yo pueda aportar para hacer que esta experiencia sea más fructífera y más enriquecedora"

Como mencionamos en este relato aparece de manera explícita el cuestionamiento del rol docente en articulación con lo producido, podemos inducir entonces que, si la sistematización de las experiencias se expresa ausente en ellos, el interrogante que planteamos será entonces ¿de qué manera se proponen procesos de evaluación de estos aprendizajes? Una primera respuesta será que debemos plantearnos la evaluación de los aprendizajes mediados por el relato de experiencias, y ellos nos permitirán hallar el camino hacia el ejercicio de la sistematización de las propuestas de las/os docentes de la FCVS. A continuación, consideraremos algunas propuestas de evaluación como oportunidad.

Camilloni sostiene, en un proyecto de extensión universitaria, la evaluación constituye una función que excede su aparente función de auxiliar de quienes ejercen la dirección del proyecto o de las autoridades, que la suelen emplear como fundamento de las decisiones de mayor o menor alcance que la aprobación y la marcha del proyecto exigen. Sus funciones son múltiples y no se limitan a producir un juicio de valor final sobre los alcances y virtudes del proyecto, sino que sirven de recurso para enriquecerlo, *dar voz a todos los participantes*, replantear sus objetivos y *ampliar el significado de las acciones* que se emprenden (2017, p.25). En este sentido, la evaluación es un proceso ético, más que técnico, y profundamente formador. (Mendez, 2013)

Al respecto, Monti Falicoff y Rucci (2021) plantean a la evaluación de los aprendizajes como un proceso de construcción compartido entre el que enseña y el que aprende, donde el intercambio de significados se produce en el reconocimiento de la naturaleza del aprendizaje en los estudiantes y en la posibilidad de replantear las estrategias de enseñanza, siendo una evaluación orientada a una situación de interacción. O como propone Rafaghelli, el aprendizaje de los estudiantes que participan en prácticas de extensión de educación experiencial podrían evaluarse a través del relato de la experiencia, siendo un instrumento de particular importancia

debido a que proporciona información sobre las dimensiones analíticas, reflexivas y comprensivas del proceso de conocimiento puesto en juego en la práctica experiencial. (2017, p. 55)

Acordamos con estos autores, que será necesario instrumentar mecanismos que permitan a los/as docentes extensionistas recabar información de las experiencias, siendo estos un puntapié inicial a futuras acciones y posterior facilitador en la sistematización de las experiencias.

En función de lo dicho, señalamos la necesidad de resignificación continua del rol del docente universitario a través de la praxis y la experiencia y nos enfocamos en este actor, especialmente, porque es quien guía, acompaña los procesos de problematización que dinamizan proyectos/acciones desde la extensión. Este aspecto, según Nicastro (2008), busca provocar en el docente una nueva mirada sobre la situación que se atraviesa, proponer nuevas preguntas intentando establecer nuevas relaciones entre los pasos imprescindibles para construir conocimiento. Queremos comunicar, de este modo, la necesidad de centralidad de los procesos de reflexión al interior de las prácticas extensionistas, e inclusive, la discusión acerca de lo que supone e implica discutir y reflexionar en el acto educativo desde el rol docente y con miras a nuestro compromiso con el perfil de profesional que egresa de nuestra Casa de Estudios.

Las reflexiones docentes asociadas a la concepción de extensión universitaria

Los docentes a cargo de los proyectos de extensión comparten acuerdos en sus expresiones, las que fueron poniendo en relieve diferentes aspectos que se vinculan al modelo de extensión crítica. La resignificación del rol docente, el sentido de pertenencia institucional, la acción transformadora, el diálogo, el trabajo colectivo plasmado en proyectos compartidos e instituidos, son los puntos referidos en común.

Recordemos, en principio, que la extensión crítica es comprendida como:

“un proceso de diálogo de saberes, crítico, horizontal que vincula educadores de variado tipo (universitarios, técnicos, dirigentes de movimientos y organizaciones sociales, etc.) con sectores populares, en la búsqueda y

> construcción de una sociedad más justa, solidaria e igual, en donde desaparezcan los procesos de opresión-dominación y en donde se generen y fortalezcan propuestas anticapitalistas, antipatriarcales y decoloniales". Grupo CLACSO-ULEU: Extensión Crítica; teorías y prácticas en América latina y Caribe (2020)

García (2022) añade que el extensionismo crítico es sin duda un colectivo plural, no siempre coincidente en lo político pero articulado, respetuoso, creador de espacios, formado por sujetos cuya inserción universitaria, educativa, comunitaria y social es bien heterogénea.

Efectivamente, y en coincidencia a lo expuesto por este autor, es posible dar cuenta de la heterogeneidad que atraviesa institucionalmente a la FCVS y en la que hay instancias de (re)pensamiento colectivo para deconstruir las huellas trazadas por el modelo transferencista y hacia nuevas prácticas extensionistas, sin juzgar los recorridos realizados, valorándolos en tanto han permitido atisbar el camino, tanto desde rol docente como de la gestión institucional. Son las experiencias transitadas las que han impulsado la necesidad de interacción permanente con las/los actores sociales en un proceso crítico y dialógico. Aquí, resulta pertinente indicar que no hay oposición con las actividades de difusión y transferencia, sino que se busca que éstas no sean las únicas y/o principales formas de vinculación entre la universidad y la comunidad, ya que existen multiplicidad de posibilidades con carácter más horizontal, democrático y participativo.

O como señala Palavecino (2023), el modelo llamado "difusionista-transferencista" no solo está presente entre los profesionales universitarios sino también en la sociedad, estas nociones necesitan ser trabajadas con la comunidad, para que comprenda que debe asumir un rol activo y convertirse en la verdadera gestora de los proyectos. El equipo de trabajo debe asumir un rol de facilitador de herramientas que posibiliten indagar en las inquietudes y necesidades que a priori manifiestan. Esto será posible en la medida en que se escojan estrategias metodológicas que apunten a generar un intercambio de saberes con la comunidad.

Ahora bien, desde las experiencias docentes se declara la extensión como proceso educativo y transformador, sosteniendo que "*la perspectiva de extensión crítica ha sido como la llave para poder repensar nuestra propia formación docente, (…) la marca de la extensión crítica es una marca institucional y eso va a permitir que el estudiante se apropie con otras fuerzas de estas experiencias entendiendo que la universidad o la institución a la cual se va a sumar, tiene este sello de ser parte de su formación, este tipo de experiencias transformadoras movilizantes con todos los reveses que pueden llegar a tener, pero siempre siendo parte de un proyecto institucional".* Queda asumido, entonces, el compromiso de trabajar desde la extensión crítica, lo que responde a la necesidad de repensar y problematizar la manera en que la extensión se venía desarrollando hasta el momento.

En este sentido Cechi y Oyarbide (2020) señalan que, tratar de comprender las prácticas desde perspectivas críticas nos lleva inicialmente a cuestionar la idea de acciones meramente instrumentales, direccionadas con el único propósito de dar respuestas a requerimientos o demandas de la comunidad. Por el contrario, las prácticas deben ser comprendidas como un conjunto de interacciones articuladas, institucionalizadas y sostenidas que constituyen un modo integrado e integrador de construir el compromiso social de la educación superior, desde una pedagogía crítica. Monti Falicoff y Rucci (2021) plantean que la perspectiva crítica propone procesos de vinculación que priorizan el diálogo, la construcción colectiva y participativa con el territorio y sus actores, los procesos horizontales y democráticos en donde dicha vinculación entre la universidad y el territorio están fuertemente enfocados en abordar las problemáticas sociales de los sectores postergados, marginados y más necesitados de nuestra comunidad.

La integralidad de las funciones: Extensión/Investigación/Docencia

En cuanto a la diversidad de posturas o miradas que pueden tener los docentes que participaron en este trabajo con respecto a la integralidad de las funciones universitarias, las mismas son comprendidas como parte de un proceso en acción, que está ocurriendo, como un movimiento instituyente que, sin descuidar los aprendizajes (docencia) y la producción de conocimiento (investigación):

> “pone a la extensión en el centro de las funciones universitarias. O, mejor dicho, pone a la interacción con la sociedad como el motor de la vida universitaria. (...) a partir de la interacción con la sociedad se genera el núcleo central de las agendas de investigación y es con los actores sociales —y no solo sobre ellos— que se investiga. Las múltiples formas de interacción con la sociedad son también oportunidades de aprendizaje particularmente significativas, porque ponen a docentes y estudiantes universitarios frente a problemas concretos y complejos, obligan a poner en juego múltiples conocimientos que, de otro modo, suelen quedar desarticulados en los procesos de enseñanza–transmisión. La integralidad es, entonces, un esfuerzo por imaginar y construir la universidad como una institución que, a partir de la relación con la sociedad de la que forma parte y en diálogo con ella, produce conocimientos que contribuyen a su transformación. En esos procesos los universitarios aprenden investigando e interviniendo y se transforman también ellos y la institución”. (Kaplún 2014, p. 48)

Tomando estos conceptos de Kaplún, hay indicios en nuestra Casa de Estudios de equipos que transitan ese camino, cuestión que queda evidenciada en las reflexiones expuestas en los resultados, sin embargo, aún no se trata de un proceso generalizado a nivel institucional o que haya sido apropiado por toda la comunidad educativa. Aquí hay, entonces, un propósito para la construcción.

Al respecto, Tommasino y Rodríguez (2010) señalan, el desafío más trascendente que debemos transitar es la posibilidad de que en cada disciplina en la que nos encontremos, cualquiera sea la misma, la integralidad viva en la acción del docente y en la transformación del estudiante desde su formación y conocimiento; y agrega que la tarea es más difícil ya que implica partir de una concepción de extensión diferente, no aislada y en diálogo con las otras funciones universitarias. En sintonía con este desafío los docentes expresaban que “*implica pararse sobre estos tres pilares y actuar en consecuencia y trabajar permanentemente en la relación de ello. Creo que eso es lo que tiene que fortalecer nuestras políticas universitarias, empezando a priorizar más la integración de las funciones con una mirada primordial en la extensión, no porque esté por encima, sino porque también creemos que es motor de las otras dos funciones”.*

Desde nuestra perspectiva coincidimos en que la curricularización de la extensión no debería resultar un hecho aislado dentro de las derivas extensionistas, sino que podría verse fortalecida por dos políticas convergentes: por un lado, un proceso de integración de las funciones universitarias (enseñanza, extensión e investigación) que se refleja en las decisiones y propuestas institucionales, y por el otro, la jerarquización de la función extensionista. A esto podemos agregar lo que plantean Lugano et. al. (2019) sobre la curricularización, considerándola como una acción que va mucho más allá de la incorporación de prácticas con la comunidad, sino que ofrece la posibilidad de repensarnos a través de los procesos desarrollados a partir de la extensión. En diferentes realidades, la curricularización toma formatos atravesados por condicionantes que responden a las culturas de cada espacio académico, pero que comparten una preocupación por pensar las potencialidades de la extensión en la formación de las/os estudiantes universitarias/os, los aportes que ésta propicia en las/os graduadas/os por las/os cuales se trabaja institucionalmente y también los desafíos que supone para la formación de nuestras/os docentes y no-docentes.

Nuevamente aparecen desafíos institucionales en la potencialidad universitaria, lo expresaban los/as docentes al referir: "*Pero también es fundamental la decisión política universitaria, si no hay una firme decisión para avanzar e integrar las funciones, no es fácil de sostener esta triada".* García (2022) aporta que las universidades ejercen un rol de agente político, social, institucional y económico que desde luego incluye acciones de extensión, se apoya desde ya en la investigación y se valida y capitaliza simbólicamente en la enseñanza de calidad, pero que además produce una intervención decisiva en el desarrollo territorial. Esta producción, al desplegarse, reconfigura hacia adentro la identidad institucional y comunitaria de la propia universidad de manera dialéctica y permanente. De aquí una nueva función sustantiva de la universidad -la intervención territorial- ligada a una producción identitaria que interviene en el desarrollo político, social y territorial.

En consonancia con los postulados de la Conferencia Regional de Educación Superior (2018) acerca de sostener la Educación Superior como bien público social y derecho humano y universal, se propone asumir este desafío colectivo desde los

compromisos regionales de consolidar y aportar a la construcción de sociedades justas, sostenibles, pacíficas e inclusivas, también en acuerdo con el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda de Desarrollo adoptada por la UNESCO (Agenda Educación 2030). Hoy la resolución de conflictos y situaciones problemáticas, en tanto sociedades complejas, requieren abordajes innovadores, creativos y comprometidos de acuerdo al momento histórico actual, que necesita de los mejores esfuerzos como sociedad y como universidades. En el contexto institucional, la innovación estaría dada como afirma Fullman (2002), por una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos, prácticas pedagógicas y otra forma de organizar y gestionar el currículum, la institución y la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje. Angulo Rasco enfatiza que estas innovaciones no se proponen en un vacío de significados, sino que desarrollan e implantan en una cultura concreta, con la pretensión normalmente explícita de penetrar la espesa capa de significados que se encuentran en la cultura actual y establecer nuevos significados (1994, p.358). Esto último es importante de reflexionarlo porque todo cambio a proponer no es ahistórico, depende del contexto y tiempo y, por ello, puede consistir en acciones que no sean necesariamente novedosas, pero sí necesarias y significativas miradas desde el contexto institucional.

El compromiso social universitario

En este sentido Temporetti (2006) señala “para tener una buena práctica es necesario una buena teoría y para tener una teoría eficaz es necesario su articulación con una práctica social efectiva”, coincidiendo así con el concepto freiriano de praxis, dónde reflexión y acción se constituyen en un par indiviso. O como afirma Rafaelli, la participación en la práctica es la principal dimensión a través de la cual se desarrolla el aprendizaje. En la práctica, el lenguaje es una herramienta central para comprender las experiencias y transformarlas a través del razonamiento conjunto. Los momentos de diálogo, escucha y conversación se configuran en una forma social de pensar las situaciones y los problemas (2013, p 27). Desde esta mirada, entendemos que la extensión contribuye en la construcción de una identidad profesional comprometida con la realidad social, ya que se trata de un espacio que brinda a los estudiantes experiencias significativas, así como la posibilidad de profundizar conocimientos

sobre una temática o un campo social de su interés y sobre la función de extensión universitaria. Es aquí donde se evidencia la importancia de la extensión como guía política y proceso de formación en tanto implica la construcción de un conocimiento pertinente a las necesidades y potencialidades de la comunidad.

A la luz de las ideas expuestas y en relación con la formación de los estudiantes universitarios socialmente comprometidos es posible que se deban revisar las propuestas actuales de trabajo en extensión. Uno de esos aspectos a considerar y vinculado al compromiso social es el de la multidimensionalidad. Castro y Oyarbide han permitido comprender el carácter multidimensional de la extensión universitaria, del trabajo con y para las comunidades. La multidimensionalidad abre opciones sobre el potencial de esta función desde lo filosófico, ético, pedagógico, epistemológico, político y cultural. Y es desde ahí desde donde se convoca a prácticas académicas y estudiantiles holísticas e integrales vinculadas, entre otros, con los valores y principios para el bien común, la promoción de derechos y responsabilidades sociales, el aprendizaje significativo individual y colectivo permanente, el respeto a las cosmovisiones y la producción colectiva de conocimientos. (2017)

Rafaghelli sostiene la importancia de la incorporación de la extensión universitaria al proceso de formación de los jóvenes, futuros graduados universitarios, introduce un cambio en la concepción de la relación universidad y sociedad, además de los que ataña a la concepción misma de extensión universitaria y de la formación profesional. Este es un cambio desde un modelo más tradicional hacia otro donde la construcción está basada en la experiencia de compartir saberes entre actores sociales con historias y culturas diferentes y con intereses y posibilidades desiguales. “La progresiva participación de los estudiantes en las actividades de las comunidades de prácticas hace que éstas se conviertan paulatinamente en comunidades de aprendizaje” dice la autora. (2017, p. 48)

Bang *et. al* (2018) en su estudio respecto a la experiencia en proyectos de extensión universitaria de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA), desde la Cátedra de Salud Pública/Salud Mental II, sostienen que la participación de docentes y estudiantes reflejan la creación colectiva de una posición reflexiva, implicada y activa, con relación a la realidad en la que vivimos. Valorando

la posibilidad de empoderamiento como sujetos y como futuros profesionales desde un trabajo conjunto con la comunidad para hacer frente a los avatares de la realidad social. Estos autores consideran que estos procesos que se transitan desde las prácticas extensionistas permiten asumir conjuntamente la responsabilidad que implica pensarse como partícipes de una transformación social, que no solo nos atraviesa en el accionar concreto, sino que se extiende al cúmulo de decisiones que deben ser tomadas a diario. El aprendizaje sobre la construcción de una perspectiva crítica en cuanto a la realidad y el compromiso individual y colectivo en las propuestas de extensión son, entonces, el andamiaje indispensable para el trabajo como profesionales de la salud en esta función universitaria que articula con la enseñanza y la investigación.

Battistón *et. al* (2019) en su estudio sobre las experiencias desarrolladas en el área de extensión universitaria desde el Programa de Educación en Ciencia y Tecnología (PECyT) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), ponen el interés en la participación voluntaria de las/os estudiantes al programa, la que es valorada muy positivamente, en la formación que les asignan las experiencias extensionistas a todos los actores intervinientes, como también la posibilidad de encontrar en ese espacio una gran motivación para colaborar en la construcción de una universidad más presente y comprometida con la sociedad.

Hernández (2022) en su investigación en la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Santa Fe, Argentina, concluye que la totalidad del estudiantado pone énfasis en cómo la práctica extensionista permite dar sentido a la profesión desde los contenidos de compromiso social, colaboración y servicio conseguidos a partir de la comprensión de las condiciones de injusticia y desigualdad social sufridas por tantas personas. Así mismo, el estudiantado reconoce que su profesión, más allá de ser generadora de un puesto laboral y de ingresos económicos, tiene compromiso ético con las prioridades nacionales en favor del bienestar y florecimiento social. La autora señala que las prácticas extensionistas hacen que el estudiantado aspire a un ejercicio de la profesión socialmente responsable. Por ello, solicitan un contenido educativo que propicie el sentido del buen profesionalismo, humanización y valores sociales, desde posturas morales y éticas en favor de las personas y el ambiente. Asimismo, destaca que, con el proceso extensionista se consigue utilizar el

conocimiento técnico adquirido durante su formación universitaria, para aportar al bien común.

Por su parte, Ruiz y González (2023) consideran que las experiencias educativas que acerca a sus actores universitarios a la identificación e intervención de problemáticas sociales concretas, propicia el afloramiento de sentidos empáticos, altruistas, de autoestima, entre otros, que contribuyen a su configuración como sujetos socialmente responsables, en sintonía García *et al.*, (2021) y Barreto *et al.*, (2020), los cuales reconocen la necesidad de educar para la responsabilidad social.

Estas mismas nociones eran expresadas por los/as docentes de la FCVS al manifestar: "*Hay una construcción de ciudadanía, consciente y una ciudadanía crítica, esta interacción entre la universidad y las comunidades básicamente que la habitan, genera una sinergia que potencia a los procesos de formación intra-áulica. Mi principal móvil como docente en este tipo de experiencias es lograr formar ciudadanos críticos y profesionales de la salud comprometidos con esa realidad, pero comprometidos con transformarla y eso parte del reconocimiento parte del conocimiento de lo real".* Es necesario entonces afirmar, nuevamente, que se deben promover espacios curriculares flexibles y abiertos que favorezcan aprendizajes situados en la cultura mediados por proyectos de intervención social.

Rafaelli en esta sintonía, sostiene que, desde su dimensión pedagógica, la extensión tiene la obligación y el compromiso de crear las oportunidades para que se consolide institucionalmente la formación académica en articulación con las problemáticas sociales. El desafío es generar condiciones a través de la educación para fortalecer un espacio de encuentro donde se puedan alojar las diferencias y convivir con ellas, apostando a la integración social y cultural y haciendo de este espacio un ámbito público de reflexión y responsabilidades compartidas. (2013, p. 36)

Procesos extensionistas: prácticas en los escenarios sociales

En el apartado anterior mencionamos que es necesario fortalecer los espacios académicos apostando a la reflexión y responsabilidad compartida en la formación integral desde el aprender haciendo. Las/os docentes reflexionaban en la necesidad de "*la huella en las personas, una huella subjetiva que aporte de verdad algo concreto de las intervenciones y cuando la Facultad se haya ido o esa cátedra se haya ido de ese lugar, de esa comunidad, pueda decir por acá pasaron estudiantes de la Facultad y tengan de verdad un recuerdo positivo de nosotros".*

En estas expresiones aparece una mirada de la tarea docente como de intermediación, de cuidado, de interdependencia, de hacer algo significativo para un otro, de poder construir lo público en un aquí y ahora común con la cercanía de otros; se trata de volver a relacionar con generosidad la idea de conocimiento con el mundo y con la vida. Este es un aspecto y concepción del conocimiento como cuidado, como curiosidad. (Skliar, 2023)

Tommasino, en esta misma línea, afirma que las experiencias educativas en territorio posibilitan procesos que, a la vez, interpelan los conocimientos adquiridos en las aulas, posibilitan su mejor internalización, al vincular a los estudiantes con problemáticas sociales de su tiempo y ponerlos a trabajar junto a las comunidades que las viven, promueven procesos de transformación subjetiva, reflexión ético-crítica favorecedoras de la asunción de posicionamientos personales y colectivos críticos, responsables y solidarios (2010). O como plantean en su ponencia Vázquez, Mathieu y Castillo, cambia el tiempo-espacio de dónde se lleva adelante el proceso educativo, cambia el rol del estudiante, los problemas que se plantean, el compromiso, la articulación entre la enseñanza y la producción del conocimiento. La enseñanza se desarrolla en lugares diferentes a los tradicionales, las prácticas en terreno involucran a la población con la cual se trabaja y a partir de problemas concretos se intenta dar soluciones. Además, los docentes pasan a tener un rol más del estilo de acompañamiento, dónde los estudiantes son verdaderos protagonistas del proceso. (2011, p.10)

Las/os docentes reflexionaban acerca del potencial transformador de la extensión indicando que "*aprender en la universidad, te transforma y esa transformación va a estar dada en el territorio* (...) Al respecto, Tommasino sostiene que cuando los procesos de enseñanza y aprendizaje se dan fuera del aula, se generan y operan en terreno, junto a la gente, partiendo de los problemas que la gente tiene, intentando junto con ella encontrar alternativas; esta situación reconfigura el acto educativo y fundamentalmente redimensiona el poder que circula en los diferentes actores del proceso. (2008)

Como plantea un/a de las docentes entrevistadas: (…) *trabajar en extensiones es hacerlo con el corazón porque te tiene que gustar salir al territorio, te tiene que gustar, motivar, estar con un otro, escuchar, dialogar con ese otro.* Desde esta perspectiva, Chabot y Chabot, manifiestan que para aprender es necesario sentir, por lo que consideran que al favorecer las competencias emocionales instantáneamente se abordan las otras competencias como las cognitivas, racionales y técnicas, puesto que algunas veces las emociones ensombrecen las capacidades intelectuales, procedimentales o relacionales, otras las realzan, las estimulan o las facilitan. Los autores indican que, en los procesos educativos la dimensión emocional se enfoca en reconocer la sensibilidad humana y social de los estudiantes para que desarrollen habilidades y valores que les ayude a vivir y convivir en la sociedad, por ello los docentes deben considerar la necesidad de educar y manejar sus emociones para garantizar su equilibrio emocional a nivel personal y social y con ello desarrollar en los estudiantes una personalidad plena y la construcción de su identidad en un ambiente donde crea y recrea un espacio positivo, estimulante, de respeto, de autocrítica, de diálogo, de consenso, de tolerancia y reflexión permanente. (Chabot y Chabot, 2009 en Bautista, 2017)

O como manifiesta Heinrich (2023), en su estudio de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE), desarrolladas entre 2014 y 2020 por equipos que pertenecen a la Licenciatura en Terapia Ocupacional, de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral, donde concluye que el valor y la importancia que tienen las voces de los actores sociales en tanto pueden realizar aportes significativos y colaborar con orientaciones para repensar las políticas de evaluación de la extensión, entendida esta última, como proceso de transformación

social, tal como lo mencionan las bases éticas, epistemológicas y políticas que sustentan la incorporación su curricular en la UNL.

En este sentido, reconocer la mirada de los actores permite situar el sentir, hacer, reflexionar y ponderar la cotidianidad como campo clave en la disputa de sentidos y de transformación social, así como abrazar el modelo democrático supone estar a favor de una visión de desarrollo curricular fundada en la comunidad, la diversidad, y las relaciones de responsabilidad mutua. En esta visión, la justicia, el carácter razonable y el respeto a las personas son valores fundamentales. (Simon, 2019, p. 68.)

Sostenemos, entonces, que como docentes el desafío es pensarnos en un territorio y vinculados con aquello que interpela nuestras prácticas como docentes, y de los estudiantes como profesionales en construcción, como fuentes de motivación. Parafraseando a Tomasino (2023), de ese modo se recupera lo mejor de la humanidad, el compartir, el buen vivir, lo solidario, y eso está atravesado por el amor. Todo este viaje que hemos hecho ha tenido dificultades, penas; hemos encallado en algunos lugares, pero hemos podido navegar y hemos sido muy amorosamente felices, y eso, para una universidad, es invalorable*”*.

En este recorrido de pensar/nos en nuestras prácticas en los escenarios sociales, las/os docentes expresaban desde sus experiencias la relación con ese otro/a actor social, “*son relaciones porosas porque el otro nos va a conocer y se deja también atravesar por nuestra propuesta y nosotros también nos dejamos atravesar por la experiencia”* (…).Tommasino (2023) sostiene que, en ese interjuego de oferta y demanda, es donde construimos el vínculo, que tiene que ser muy cuidadoso, a veces tiene momentos de manipulación, momentos de no escucha, momentos de invasión cultural, porque es un vínculo humano que también es contradictorio, pero que tiene que buscar coherencia teórico-metodológica. El proceso no es nada sencillo, pero tampoco es imposible. Implica trabajo, formación, temporalidades que deben complementarse, pero es un enorme viaje y un maravilloso desafío.

Como afirma Gregorini (2023), la docencia como la extensión son prácticas que conmueven, que pasan por la experiencia, por el vínculo, por estar con el otro.

La conjunción de ambas requiere conocer el universo del otro (de la comunidad, de las escuelas, de las diferentes instituciones), entender que hay una historia detrás, una subjetividad, una forma de conocer el mundo que se conjuga con la propia, para construir una nueva manera de ver el mundo (Freire, 2010).

Con relación a la resignificación de las prácticas docentes

El lector de este trabajo habrá percibido que, si bien hay apartados anteriores referidos a diferentes aspectos que emergen en el proceso de investigación que representa este trabajo final, constantemente nos remitimos a la docencia y al necesario ejercicio de reflexión sobre la misma.

La enseñanza necesita de acciones que estimulen, motiven, enciendan el interés de las/os estudiantes, mediante múltiples actividades con el objeto de aprender, porque como afirma Litwin (2008) “los alumnos aprenden más y mejor cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones entre la información nueva y la ya conocida, y no solo cuando reciben nueva información”.

En este sentido Escalante *et. al* (2023) en su estudio sobre la extensión universitaria como herramienta pedagógica, indica que los docentes que utilizan estrategias de enseñanza enfocadas a las acciones extensionistas, son potencialmente valiosas porque permite a las universidades desplegar su alcance más allá del campus y conectar el conocimiento y las habilidades adquiridas en las funciones tradicionales para dar respuesta oportuna a la sociedad donde cohabita, con la ventaja de poder intervenir y ser parte comprometida en situaciones y problemas locales. Desde esta mirada un reconocimiento por parte de los/as docentes de la FCVS, “*implica un proceso reflexivo continuo de mis propias prácticas (...) la vinculación con el medio le permite al estudiante precisamente lograr un aprendizaje más significativo, integrar lo actitudinal, lo procedimental con lo cognitivo”*

O como señala Gregorini (2023) en su experiencia desde la cátedra de Didáctica de la Historia y Práctica de la Enseñanza, profesorado en Historia de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN:

> Se privilegia el diálogo de saberes entre el conocimiento científico y otras sabidurías ligadas a la práctica, consideradas útiles y compartidas por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, promoviendo una conciencia activa de conocimientos con el supuesto de que todos ellos, incluidos el saber científico, se pueden enriquecer. Esta autora destaca aspectos primordiales expresados por parte de las/os estudiantes, en cuanto al diálogo de saberes entre la universidad y la sociedad, se presenta como un sustento clave para desarmar los preconceptos, revisar y producir nuevos conocimientos. En relación con la necesidad de atender a los problemas que afectan a la sociedad, representa la anhelada dimensión transformadora de la acción profesional y la búsqueda por priorizar a los sectores postergados. Asimismo, señala que para que una práctica docente se realice en contexto es preciso pasar tiempo con las comunidades, observar y aprender de los actores que vienen trabajando en el territorio, valorando el saber de la experiencia y generando espacios de problematización de la realidad. Por último, afirman que la experiencia en ciernes y los relatos reflexivos de los estudiantes evidencian la necesidad de introducir cambios en la formación docente que tiendan a desarrollar prácticas situadas, de más largo plazo y con horizontes transformadores de la realidad social con la que se trabaja.

En este sentido, Garaño y Harguinteguy (2019) sostienen que todo proyecto educativo es portador de un posicionamiento político, social, cultural, epistemológico, que se expresa no sólo en los contenidos, la bibliografía o los criterios de evaluación, sino también en las teorías y metodologías adoptadas y en las formas de pensar y pensarse en el mundo. Un docente que deja de ser un mero proveedor de contenidos, para asumir un papel protagónico en la planificación, coordinación, problematización y gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje. Procesos que requieren de un seguimiento cotidiano de articulaciones interinstitucionales, de programaciones y reprogramaciones de actividades en el territorio y de dinámicas, interpretaciones y conceptualizaciones que permitan generar condiciones para una producción crítica de conocimiento en la que la politización no sólo se explicita, sino que se pone en juego constantemente en múltiples situaciones.

Coincidimos entonces que debemos asumir un rol protagónico como equipos extensionistas, que será necesario invitarnos colectivamente a re/pensar nuestras prácticas, desde esta mirada los/as docentes expresaban: "*Considero que si nuestro rol docente, no es un rol transformador, si no es un rol que se posicione desde la crítica al mundo, con la desigualdades tal como lo conocemos, no vamos a lograr nada, o sea, no vamos a lograr ningún cambio significativo en nuestros profesionales, entonces a mí toda esa marca y toda esa mochila me la permite la extensión".* Reflejo que la extensión universitaria se torna esencial "a la hora de imaginar nuevos modos del diálogo entre la universidad y la sociedad" (Cano Manoni, 2014 p.6).

De la reflexión docente surge la necesidad de prácticas interdisciplinarias

A partir del conocimiento que venimos construyendo, donde sostenemos que la extensión universitaria permite el diálogo con "el mundo", será necesario plantear/nos interdisciplinariamente nuestro andar. Las/os docentes expresan trabajar en realidades concretas intentando aprender, enseñar, dialogar, ser mediadores de problemáticas concretas y propias de la población involucrada, desde esta mirada la visión íntegra/completa de la situación se ve facilitada cuando se cuenta con un equipo interdisciplinario. (Tommasino, 2011)

Un reconocimiento desde esta percepción íntegra en el trabajo con otros/as, lo planteaban los/as docentes de la FCVS: "*la mirada transcultural, que te abre la extensión crítica. Es decir, bueno, tenemos que reconocer la multidisciplinariedad, y la realidad es indisciplinada y tenemos que tratar de buscarle la vuelta para poder leerla a través de la interdisciplina".* Parafraseando a Tommasino, es necesaria la ruptura con lo monodisciplinar, es necesario lo interdisciplinario para captar la complejidad del territorio y lograr un diálogo de saberes, donde se acoplan de manera decisiva otras epistemes que son las de la sabiduría popular. (2023)

Desde esta mirada, Marelli, Marucci y Masi (2012) en su experiencia, relevamiento sociodemográfico, Vecinal Domingo F. Sarmiento, de Santa Fe, desde la cátedra Metodología I, carrera de Licenciatura en Sociología y Ciencias Políticas, Facultad de Humanidades y Ciencias, en conjunto con la carrera de Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, ambas pertenecientes a la

Universidad Nacional del Litoral (UNL), dan cuenta del proceso llevado a cabo por los/as estudiantes. En él rescatan la significación que las/os estudiantes le otorgaron a la contribución de todas las miradas, el debatir y el poder consensuar fue enriquecedor, expresando que la propuesta les permitió ampliar sus horizontes y generar nuevos modos de ver e interpretar la realidad. Así mismo reconocen que, los estudiantes de otras disciplinas reclaman poder contar en su formación de base con espacios de aprendizaje que se construyan desde anclajes territoriales (como también afirmamos en apartados anteriores), que les permitan acercarse al otro, conocer sus significaciones, los sentidos de su acción, lo que identifican como falencia en su formación profesional. Desde esta perspectiva, las autoras sostienen que la interdisciplinariedad genera un aprendizaje significativo porque quienes la constituyen pueden ser capaces de reconocer su propia acción y la de los otros, vinculándose con un modo singular de aprender a hacer, convivir, alcanzar nuevos conocimientos y expresarlos.

Abreu *et. al* (2015) en su estudio sobre prácticas interdisciplinarias en barrios vulnerados, expone algunas de ellas de carácter interdisciplinario que se desarrollan en ámbitos escolares y comunitarios, a cargo de docentes y estudiantes de la Facultad de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Veterinarias y Facultad de Agronomía –carrera de Jardinería, en el marco del Proyecto de Investigación UBACyT denominado “Actitudes hacia el juego infantil y modalidades de apego en adultos” en enlace con el Programa de Extensión Universitaria Juegotecas Barriales, Facultad de Psicología; y un Programa de Extensión UBANEX “Un mundo, una salud” (Universidad de Buenos Aires). Mencionamos todos los detalles para que el lector tenga una idea más cabal de la procedencia de algunos de los actores y vislumbre el potencial de trabajo interdisciplinario que puede ocurrir. Estos autores sostienen que para que surja un trabajo interdisciplinario es necesario que se genere una construcción conjunta y en situación, dentro de una actividad sostenida en el tiempo. Hablar de interdisciplina de las prácticas no es solo una cuestión metodológica sino más bien una decisión epistemológica con claras consecuencias en múltiples planos -disciplinares, prácticos, éticos, políticos- ya que toma como punto de partida el reconocimiento de la complejidad de los problemas, la advertencia acerca de la insuficiencia de

respuestas que cada disciplina puede aportar, así como la ineludible exigencia de trabajar con otros en dirección a la transformación.

Como reflexiona Ruiz Fresquet *et. al* (2022) en su proyecto de extensión, "Acompañar las trayectorias educativas: el vínculo educativo en los equipos de trabajo" de la Universidad de Mendoza, Argentina: el trabajo interdisciplinario ha sufrido, en la historia, el estigma de lo imposible, tal vez porque durante mucho tiempo se pensó que algunas disciplinas eran más importantes o poseían saberes de categoría superior, tal vez porque aprendimos a hacernos cargo de lo propio sin mirar a los lados, o porque nos asustaba no tener todas las respuestas. Afirmando que, para que la interdisciplina sea una realidad, es necesaria una interacción entre sujetos y saberes que se caracteriza por la circularidad y reciprocidad entre ellos (Elichiry, 2009).

Coincidimos entonces que pensar desde y en integralidad debemos hacerlo en articulación de otros/as en y con la construcción y abordaje de los sujetos y objetos de estudio con miradas interdisciplinarias (Tommasino 2010, p.26), expresión que reafirma las/os docentes de la FCVS "*implica un proceso reflexivo continuo de mis propias prácticas".*

Investigación/Acción, un camino posible …

Rodríguez Lezica (2020), nos invita a "romper con la distancia entre sujeto y objeto y en su lugar construir una relación horizontal, de crecimiento mutuo y aprendizaje conjunto; cuestionar la separación entre investigación y acción y en su lugar investigar desde el compromiso con la transformación; una participación real de las comunidades implicadas en todos los pasos de investigación-reflexión-acción, siendo las comunidades las que definen las agendas y las que deciden qué, cómo y para qué se investiga; investigar para conocer más sobre los procesos que determinan los problemas; conocer para comprender y comprender para transformar" (p.238-239).

Un reconocimiento de las/os docentes de la FCVS desde esta postura: "*La extensión y la investigación deberían ser parte de las propuestas pedagógicas, lo que*

haría que el proceso de formación fuese integral". Coincidimos entonces que esto resulta difícil de plasmar en la práctica si no es acompañado de una actitud de escucha y de búsqueda de consensos en el quehacer cotidiano, entendiendo que la práctica extensionista así concebida redefine las relaciones entre los distintos actores involucrados –docentes, estudiantes, no docentes y miembros de la comunidad–, en la cual el proceso pedagógico se torna investigativo, participativo y transformador (Tommasino y Cano, 2016, p.17)

O como plantean otras voces de las/os docentes de la FCVS: "*Creo que me falta en mi rol docente, poder articular todo esto que estamos produciendo desde nuestras prácticas de extensión en procesos concretos de investigación. Sistematizar esas experiencias. Todo el tiempo me vuelvo a cuestionar mi rol, a ver cómo son mis prácticas en extensión y qué es lo que yo puedo aportar para hacer que esta experiencia sea más fructífera y más enriquecedora".*

La perspectiva de investigación/acción implica, en este sentido, la producción de un conocimiento nuevo que vincula críticamente el saber académico con el popular (Tommasino et. al, 2006 y Tommasino Ferraro y Pérez Sánchez, 2022). El diálogo de saberes produce conocimientos marcados por los contextos sociales e institucionales en los que son producidos, y por el intercambio y la colaboración entre diversas formas de saber. No se trata de una confrontación abstracta entre dos tipos de conocimientos, sino de una relación de personas con subjetividades construidas en contextos diversos y con saberes producidos en formas diferentes.

O como Tommasino expresaba en respuesta a cuál es el objetivo de la extensión, uno de ellos está relacionado con que nosotros no podemos investigar solo desde nuestras cabezas, tenemos que tener una investigación anclada en la realidad y, básicamente, en los grandes problemas nacionales, pero eso se hace cuando tenemos una inserción territorial fuerte, o sea que ahí hay objetivos que son como internos, que en realidad no son intrínseco porque la universidad es parte de la sociedad. (2023)

En esta línea de reflexión Palavecino (2023) señala, el modelo de extensión crítica aporta un conjunto de supuestos, lineamientos y herramientas que se vuelven

centrales para construir nuevos acercamientos al territorio, en cuyo proceso podamos atender a los obstáculos y los desafíos como así también las estrategias y prácticas implementadas para llevarlos adelante (Cortassa et al. 2017, p. 11).

Entendemos que desde esta perspectiva se reconoce en las voces docentes la necesidad de generar propuestas de investigación, siendo ella importantes en la formación de futuros profesionales y que además su proceso sea integral, "*La extensión y la investigación deberían ser parte de las propuestas pedagógicas, lo que haría que el proceso de formación fuese integral".*

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, con los "otros" en la comunidad, y es necesariamente desde ese "nosotros" que se construye un nuevo conocimiento a ser desafiado dialécticamente. (Tommasino y Stevenazzi, 2016, p.126)

En este sentido, Zavaro (2020) sostiene que integrar la investigación, no implica que los estudiantes investiguen, sino trabajar los contenidos en base a problemas que constituyan el objeto de estudio. Esta dinámica les permite plantear hipótesis y proponer metodologías para diagnosticarlos y abordarlos, desarrollando el pensamiento lógico deductivo como parte de la didáctica disciplinar. Analizar colectivamente los enfoques emergentes es una estrategia que desarrolla su capacidad de análisis, fomenta el debate, el trabajo en equipo y los sentimientos de pertenencia (Guerra Santana et al., 2019).

Atendiendo a las consideraciones que anteceden, entendemos que como docentes universitarios debemos darnos la oportunidad del diálogo reflexivo en el desarrollo de la práctica extensionista, que hasta el momento son un sello de crecimiento colectivo por y para todos/as los equipos extensionistas de la FCVS, debemos plantearnos ir más allá y si nos embarcamos y aceptamos el desafío, formaremos sujetos capaces de comprometerse con el conocimiento y la sociedad que integran.

PARTE VI. CONCLUSIONES

Considerando el análisis de los resultados obtenidos y orientados por los objetivos propuestos vinculados a la mirada docente sobre las experiencias de extensión universitaria de la FCVS-UADER, sede Paraná, en el periodo 2014-2021, lo expuesto en este trabajo permite arribar a las siguientes conclusiones:

En cuanto a las concepciones de extensión a las que adhieren las/os docentes de la FCVS, se distinguen:

Aquellas expresiones que representan a un modelo de extensión crítica que va asociado a la posibilidad de resignificación del rol docente. La extensión es comunicada como oportunidad transformadora de la realidad. El uso de “nosotros”, “estudiantes-docentes”, “quienes habitan el barrio”, “todos/as en plano de igualdad, aunque con roles diferentes” son expresiones indicadoras de este posicionamiento. Se distingue el reconocimiento de un otro/a en el que piensa y se considera como parte de cada propuesta/proyecto.

Las/os docentes extensionistas reconocen que han ido reflexionando y construyendo, en su trayectoria educativa y profesional, un modelo propio de extensión universitaria que, a veces, es claramente crítico o en proceso de serlo, como hemos visto en los relatos con resabios de otros modelos tradicionales donde se destaca la idea de transferencia de saberes desde la universidad hacia la sociedad, con el propósito de lograr cambios en la conducta, hábitos o procedimientos de un determinado grupo social en relación a determinado tipo de actividad. En este sentido, hay docentes que reconocen en sus prácticas pasadas esta concepción y lo manifiestan con intención superadora. Se destaca el replanteo continuo en sus narraciones con el impulso de interacción permanente con las/os actores sociales, así como de una retroalimentación en este proceso crítico y dialógico.

En segundo lugar, en cuanto a la integralidad de funciones, las/os docentes expresan el desarrollo de experiencias que comprometen dos o las tres funciones, aunque queda un camino por recorrer a la hora de pensar en cómo consolidar la triple integración, no solo desde la teoría sino en la praxis. Algunos docentes sostienen que

la extensión y la investigación deberían ser parte de la propuesta pedagógica, lo que haría que el proceso de formación fuese integral. Desde esta perspectiva, se distinguen los procesos construidos y la propia experiencia indica, que cuando la extensión se realiza en la práctica cotidiana y concreta, con estudiantes en terreno, con otros actores sociales, se está modificando el acto educativo, impactando positivamente en el proceso de concreción curricular a nivel áulico. Concibiendo así a la extensión universitaria como un proceso educativo transformador, generador de conocimiento, que retroalimenta a las otras funciones y, un aula que ya no se corresponde con una concepción más tradicional, sino que se amplifica en el espacio, el entorno, en los tiempos, en su gestión.

En tercer lugar, en cuanto a la formación de los estudiantes universitarios socialmente comprometidos es posible que se deban revisar las propuestas de trabajo actual en el ámbito de la FCVS, entendiendo que la extensión universitaria contribuye a la construcción de una identidad profesional comprometida con la realidad social. Esto se promueve a través de experiencias significativas factibles desde un abanico de posibilidades que las distintas disciplinas ofrecen sobre una temática en donde las/os estudiantes adhieren de acuerdo a sus intereses. Es aquí, donde se evidencia el valor de la extensión como guía política y proceso de formación en tanto implica la construcción de un conocimiento oportuno a las necesidades y potencialidades de la comunidad universitaria. En este sentido, reafirmamos que la incorporación de la extensión al proceso de formación de los jóvenes, futuros graduados universitarios, introduce cambios en la concepción de la relación universidad y sociedad atravesada por la experiencia y movilizadas por el vínculo con otros/as. Así mismo, se refleja el espíritu de las/os docente en la búsqueda de propiciar espacios de intercambio, en el que se promueve el crecimiento profesional y humano, enriqueciendo la formación académica con el encuentro de saberes propios y de los distintos grupos sociales donde se desarrollan los proyectos, atendiendo a sus idiosincrasias, valores y creencias.

A partir de las reflexiones docentes sobre los procesos extensionistas se distinguen los espacios de prácticas en los diversos escenarios sociales**,** las/os docentes coinciden acerca del potencial transformador de la extensión indicando que "*aprender en la universidad, te transforma y esa transformación va a estar dada en el*

territorio". Es evidente, entonces, que como docentes el desafío es pensarnos en un territorio, vinculado con aquello que interpela nuestras prácticas. De igual manera a los estudiantes, como profesionales en construcción, como fuentes de motivación, reafirmando lo significativo del acto educativo en la comunidad.

Con relación a los procesos de resignificación de las prácticas docentes, la extensión crítica opera como motor que permite articular teoría, práctica, reflexión y orientar, inclusive, la producción de conocimiento en este sentido. No obstante, la ausencia de sistematización de la información y conocimiento generado en las instancias de extensión analizadas para este trabajo con relación a esta reflexión, impiden contar con una cronología de la evolución del pensamiento docente vinculado específicamente a cada proyecto. De ahí, la necesidad que surge de documentarlo de ahora en más y asociado a cada proyecto que se desarrolle y, de re-construir aunque se parcialmente el sentir y los saberes de los docentes que ya han tenido a cargo otros proyectos.

Es posible afirmar que las/os docentes reconocen el impacto positivo, en tanto acción transformadora, que las experiencias transitadas en el ámbito de la extensión universitaria han tenido sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las reflexiones docentes ponen su atención en algunos aspectos que, para algunos son necesidades y para otras fortalezas. Por ejemplo, la noción de prácticas *interdisciplinarias*, necesarias, claves en las propuestas colectivas, donde los escenarios a trabajar en el territorio son complejos y requieren el aporte de diferentes áreas del conocimiento. El modelo de extensión crítica promueve este diálogo entre conocimiento y saberes, siendo respetuoso de valores, creencias, culturas, y apostando a la transformación.

Las voces docentes revelan que la *investigación* debería ser parte de los procesos extensionistas. Desde esta mirada se reconoce, en las narraciones docentes la necesidad de generar propuestas de investigación, por su relevancia en la formación integral de futuros profesionales.

Atendiendo a las consideraciones que anteceden, se plantea el desafío de promover y documentar las reflexiones docentes, de generar propuestas continuas con orientaciones metodológicas y herramientas técnicas para la sistematización de las experiencias, poniendo en valor el potencial que tiene la extensión universitaria para producir conocimiento y fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto puede contribuir a tomar la sistematización no como un mero ordenamiento de información, sino como ejercicio de producción de conocimiento desde la práctica, sobre la práctica y en función de la práctica extensionista.

Algunas consideraciones finales

Teniendo en cuenta que las maestrías profesionales, como es el caso de la Maestría en Política y Gestión Universitaria, de acuerdo a la Resolución del Ministerio de Educación N° 2600/23 deben vincularse específicamente con el fortalecimiento y consolidación de competencias propias de una profesión o un campo de aplicación profesional que, en esta ocasión, se relaciona con la política y la gestión de las universidades. En este sentido, y de acuerdo al Reglamento Académico de la carrera mencionada, se pretende contribuir específicamente en el fortalecimiento y mejora de los procesos de gestión del sistema universitario nacional y regional.

En este contexto y como punto de partida, las reflexiones de los/as docentes de la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud- UADER, son clave a la hora de pensar agendas desde la gestión institucional, permitiendo orientar prioridades y diseñar políticas universitarias. Consideramos, entonces, que será necesario priorizar la formación continua de docentes y estudiantes en aspectos académicos y pedagógicos desde la extensión universitaria para facilitar, enriquecer, diversificar, potenciar estas reflexiones y la mirada (y el cambio de mirada, también), así como fortalecer la interdisciplinariedad como el trabajo colaborativo de los que participan en las prácticas de extensión. Será necesario, también, que las condiciones curriculares se adecuen, lo que requiere revisar marcos teóricos, enfoques metodológicos y el sentido de la propia práctica docente, en tanto ésta se articule con la extensión y la investigación.

Entendemos la centralidad del pensar/nos en el rol de docentes universitarios a través de la experiencia y la praxis que deben ser visibilizadas, y nos enfocamos en este actor, especialmente, porque es quien guía, acompaña los procesos de problematización que dinamizan proyectos/acciones desde la extensión universitaria. Y también pensamos en la totalidad, afirmando que las prácticas extensionistas no se pueden concebir si alguno de sus elementos está ausente, al decir de Freire:

> “no hay práctica educativa sin sujetos, sin sujeto educador y sin sujeto educando; no hay práctica educativa fuera de ese espacio-tiempo que es el espacio-tiempo pedagógico; no hay práctica educativa fuera de la experiencia de conocer que técnicamente llamamos experiencia gnoseológica, que es la experiencia del proceso de producción del conocimiento en sí, no hay práctica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay, entonces, práctica educativa sin ética” (Freire, 2009; p. 50-51).

Coincidimos con Menendez que fortalecer y profundizar las políticas universitarias desde la extensión en la universidad implica revisar el desarrollo integral de la propia facultad, ya que re-significan el sentido de la misión social, interpelan a la docencia en pensar en otras formas de enseñar y de aprender e invita a la investigación a pensar en nuevas formas de construcción de conocimientos y la apropiación social de los mismos. Pero para ello, se requiere construir espacios colectivos que permitan pensar en conjunto estos nuevos desafíos. (2015, p.31)

Sabemos que aún quedan desafíos por los que seguir trabajando, la integración de las tres funciones universitarias es uno de los horizontes, y un emergente de este trabajo, al que se suma la convicción de que la pluralidad de pensamientos es la esencia que enriquece a la comunidad universitaria.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, L. et al. (2015). Prácticas interdisciplinarias en barrios vulnerados. *Revista Lúdicamente, 4*(7). https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5070597.pdf

Acosta, M. et al. (2019). Caminos de extensión en Educación Secundaria y Superior: prácticas concretas, balance y reflexiones de docentes universitarios. *Revista Masquedós*, (4) 47-56.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018) La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en Blanco. Revista de Educación* (28) 75-90.

Angelino, A. et al. (2011, noviembre). La extensión como práctica política. Disputando sentidos de lo público [Ponencia]. XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria, Santa Fe, Argentina. https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa2/la-extension-como-practica-p.pdf

Bang, C. et al. (2018). Una experiencia de extensión universitaria que desafía la distancia entre teoría y práctica: construir saberes entre docentes, referentes comunitarios y estudiantes. *Revista de Extensión Universitaria, 8*(9), 167-182. https://doi.org/10.14409/extension.v8i9.Jul-Dic.7854

Bautista, M. (2017). Corpus teórico para la formación del docente investigador en la UPEL-IPC desde la dimensión emocional. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS), 19*(19), 73-98. https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/12

Battistón, L. et al. (2019) Experiencias extensionistas del Programa de Educación en Ciencia y Tecnología. *Revista EXT. Discusión y difusión de experiencias y teorías sobre Extensión Universitaria,* (10). https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/27231/28884

Bekerman, F. (2021). Modelos universitarios en Argentina: heterogeneidad institucional en el caso de la Universidad de San Martín (UNSAM). *RevIISE -*

Revista De Ciencias Sociales Y Humanas, *18*(18), 13-25. https://ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/571

Boffelli, M. y Sordo, S. (2016). Fundamentos y perspectivas desde donde pensar la integración de la docencia y la extensión. *Revista +E versión digital*, (6), 16-23. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7125137.pdf

Boffelli, M. y Sordo, S. (Comps.) (2022). *Integración docencia y extensión: otra forma de enseñar y aprender (3)*. Universidad Nacional del Litoral. https://hdl.handle.net/11185/6601

Camilloni A., et. al. (2013) *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y de enseñar.* Universidad Nacional del Litoral.

Camilloni, A. W. (2016). La evaluación en proyectos de extensión incluidos en el currículo universitario. *Revista +E versión digital*, (6), 24-35. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7125138.pdf

Cano Menoni, J. (2014). *La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos*. CLACSO. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141202093928/ensayo_cano_premio_pedro_krotsch.pdf

Castro, J. y Oyarbide, F. (comps.) (2015). *Los caminos de la Extensión Universitaria en la Universidad Argentina*. Universidad Nacional de La Pampa. https://www.unlpam.edu.ar/images/extension/edunlpam/Los-caminos-de-la-extension-en-la-universidad-argentina.pdf .

Cecchi, N. et al. (2020). *Compromiso Social Universitario: diálogos sobre los sentidos de la reforma Universitaria*. Agremiación Docente Universitaria Marplatense. https://www.adum.org.ar/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Los-sentidos-de-la-reforma-universitaria.pdf

Cecchi, N. H., y Oyarbide, F. (2020). Las Prácticas Sociales Educativas y sus metáforas. Aproximaciones a una reconstrucción de sentidos desde perspectivas críticas. *Cuadernos De Extensión Universitaria De La UNLPam*, (4), 103–130. https://doi.org/10.19137/cuadex-2020-04-05

Cortassa, C., González, A. y Wursten, A. (Comps.) (2017). *Comunicar la ciencia: escenarios y prácticas. Memorias del V Congreso Internacional de Comunicación Pública de la Ciencia y la Tecnología*. EDUNER.

Chiarani M. et al. (2022) Prácticas educativas abiertas: desafíos y oportunidades; 1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2022. Libro digital, PDF http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2022/12/Pr%C3%A1cticas-educ-abiertas.pdf

D'Andrea, R. E., Zubiría, A., y Sastre Vázquez, P. (2014). Reseña histórica de la extensión universitaria. III Jornadas de Extensión de MERCOSUR. UNICEN-UPF. Tandil, 11, 15-29. https://extension.unicen.edu.ar/jem/completas/188.pdf

Duarte, M. (2018). Las universidades en Paraguay y su influencia en la transformación social. *Revista científica de la UCSA, 5*(3), 64-68. https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2018.005(03)064-068

Eddy Conde Lorenzo, et al. (2020) Universidad, extensión y desarrollo local comunitario. La heterogeneidad de modelos de universidades y la formación de los procesos sustantivos. Universidad Politécnica Salesiana. Cuenca-Ecuador. https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/19559/1/La%20heterogeneidad%20del%20modelo.pdf

Elichiry, N. E. (2009). Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias en Elichiry, N. (comp.) *Escuela y Aprendizajes. Trabajos de Psicología* (pp. 133-141). Manantial. https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/066_salud2/material/unidad1/subunidad_1_3/elichiry_importancia_de_la_articulacion.pdf

Escobar Alvarez, E. F., y Sánchez Morales, P. A. (2020). Reflexiones de la extensión universitaria en las MSMEs desde los procesos de E-Learning. *CITAS, 5*(1). 45–60. https://doi.org/10.15332/24224529.6072

Fernández Lamarra, N. et. al. (2018). *La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Garaño, I. y Harguinteguy, F. (2019) Capítulo VI: Universidad en movimiento: territorio, territorialización y praxis en Elsegood, L. e Petz, I. (comps.) *Universidad en Movimiento. Curricularizar la Extensión. (p.136)* UNDAV Ediciones

Garcia, O. (2022). Siete interrogantes teórico-políticos para el extensionismo crítico en Argentina. *Revista Masquedós, 7*(7), 1-18. https://ojs.extension.unicen.edu.ar/index.php/masquedos/article/view/179

García C., Treviño A. y Banda F. (2021) La Responsabilidad social. Su papel en la formación del estudiante universitario. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 9*(Especial 1), 121-130 https://revistas.uh.cu/revflacso/article/view/4017/3536

Gezmet, S. (2014) Debates actuales sobre Extensión Universitaria. Compendio Bibliográfico. Asignatura Extensión Universitaria. Secretaría de Extensión Universitaria. Universidad Nacional de Córdoba. https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/DEBATES%20ACTUALES%20EN%20EXTENSI%C3%93N%20UNIVERSITARIA.pdf

Gezmet, S. (2014) La Extensión en la formación del profesional universitario. Compromiso ético. Compendio Bibliográfico. Asignatura Extensión Universitaria. Secretaría de Extensión Universitaria.Universidad Nacional de Córdoba. https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/LA%20EXTENSI%C3%93N%20EN%20LA%20FORMACI%C3%93N%20DEL%20PROFESIONAL%20UNIVERSITARIO%20-%20COMPROMISO%20%C3%89TICO.pdf

Goldar, M. R., y Chiavetta, V. (2021). Aportes y desafíos de la sistematización de experiencias en el Trabajo Social y la extensión crítica. Apuntes y reflexiones desde la perspectiva de la Educación Popular. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (31), 49-69. https://doi.org/10.25100/prts.v0i31.10648

Gómez, S., Rossi, E. y Márquez, G. (2020) Reflexiones situadas sobre la extensión universitaria, la vinculación territorial y la integralidad. *Trayectorias Universitarias, 6*(11). https://doi.org/10.24215/24690090e045

González, E. y González M. (2012). La educación para la responsabilidad social. Una mirada desde el docente universitario. *Interacción y Perspectiva: Revista de Trabajo Social, 2* (2), 97-106 https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5154892

González González, G. R., y González Fernández Larrea, M. (2003). Extensión universitaria: principales tendencias en su evolución y desarrollo. *Revista Cubana de Educación Superior, 23*(1). 15-26. https://link.gale.com/apps/doc/A146790868/IFME?u=anon~20647e5f&sid=googleScholar&xid=8ccbb516

Gregorini, V. (2023). La extensión crítica y sus contribuciones a la formación docente. *Revista Masquedós, 8* (9), 1-9 https://ojs.extension.unicen.edu.ar/index.php/masquedos/article/view/242/156

Guerra Santana, M., Rodríguez Pulido, J., y Artiles Rodríguez, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de estudios y experiencias en educación, 18*(36), 269-281. http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5

Heinrich, V. (2023). *La evaluación de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE). El lugar de los actores sociales en el proceso evaluativo. Análisis de caso: La carrera de Licenciatura en Terapia Ocupacional UNL 2014-2020* [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional del Litoral. https://hdl.handle.net/11185/7312

Henríquez Guajardo, P. (2018). Conferencia regional de educación superior de América Latina y el Caribe. *El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe* UNESCO – IESALC - Universidad Nacional de Córdoba. http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/309

Herrero, D. y Dalmolin, B. (comps.) (2020) *III Jornadas de Extensión de MERCOSUR.* Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/188/III%20Jornadas%20de%20Extensi%C3%B3n%20de%20MERCOSUR.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Izaguirre Remón, R., Ortiz Bosch M. y Martínez D. (2019) La extensión universitaria como proceso pedagógico enfocado al desarrollo local. *ROCA. Revista científico-educacional de la provincia Granma. 15*(2). https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7013270.pdf

Jara, O. (2019). ¿Por qué y para qué sistematizar las experiencias de extensión universitaria? *+E: Revista de Extensión Universitaria, 9*(11), 3-9. https://doi.org/10.14409/extension.v9i11.Jul-Dic.8675

Kaplún, G. (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios. Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior*, *1*(1), 44-51. https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/11

Kornblit, A. L. (2007) *Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de Análisis*. Editorial Biblios.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Paidós.

Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica.

López M. L. (2020) *Teoría y Metodología de la extensión universitaria: el caso argentino*. El Siku. https://vinculacion.unah.edu.hn/dmsdocument/10440-libro-teoria-y-metodologia-de-la-extension-universitaria-el-caso-argentino-pdf

Lugano, C. V., et. al (2019). Aportes al debate sobre curricularización. En Adriani, L., et al. Quiroga, L. (Comp). *Extensión universitaria: rupturas y continuidades*. (pp 53 - 81). Editorial de la Universidad de la Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/81314/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Macchiarola, V. (2023). Integralidad de funciones: hacia la universidad necesaria. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, *13* (19). https://doi.org/10.14409/extension.2023.19.Jul-Dic

Marcazzó, J. (2023). Reflexiones generales para repensar las prácticas docentes desde la integralidad. Masquedós - Revista De Extensión Universitaria, 8(10), 1-6. https://doi.org/10.58313/masquedos.2023.v8.n10.277

Marcilese, J. B. (2019). Orígenes y evolución de la extensión universitaria; Universidad Nacional del Sur: 29-36.

Marelli, M. L., Marucci, V. y Massi, R. (2012) Perspectiva interdisciplinaria en extensión. Un desafío para la construcción de ciudadanía. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, (2), 52-59. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7329730

Menéndez, G. et al. (2013) Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender. 1era Edición. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe:https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fcjs-unl/20171101043348/pdf_1172.pdf

Menéndez G. (2015) La extensión universitaria: Aportes para la construcción de la red de observatorios y cátedras abiertas y/o libres. Edición Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria ULEU. Universidad Estatal Amazónica UEA. Ciudad del Puyo, República del Ecuador. http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/71/LA%20EXTENSI%C3%93N%20UNIVERSITARIA-%20%20APORTES%20PARA%20LA%20CONSTRUCCI%C3%93N%20%20DE%20LA%20RED%20DE%20OBSERVATORIOS%20Y%20%20C%C3%81TEDRAS%20ABIERTAS%20Y%252FO%20LIBRES%E2%80%9D.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Menéndez, G. (2017). Resignificación de la extensión a 100 años de la Reforma Universitaria de 1918. *+E Revista de Extensión Universitaria, 7*(7), 24–37. https://doi.org/10.14409/extension.v0i7.7048

Menéndez G. et al. (2017). Integración, docencia y extensión 2: otra forma de enseñar y de aprender. Secretaría de Extensión. Universidad Nacional del Litoral Santa Fe, Argentina. https://www.unl.edu.ar/extension/wp-content/uploads/sites/9/2019/02/II.-Integraci%C3%B3n-docencia-y-extensi%C3%B3n.pdf

Monge, H. C.; Zlateva, P. y Boni, A. (2019). Extensión universitaria y aprendizaje–servicio. Análisis de dos casos en Sudáfrica y Costa Rica desde el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano. *Revista Interamericana de Educación de Adultos, 41*(1), 111–137. https://www.crefal.org/rieda/images/rieda-2019-1/investigacion5.pdf

Monge Hernández, C. (2022). Aportes de la extensión universitaria a la formación estudiantil: Estudio de caso de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. *Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación*, *7*(1), 1–22. https://doi.org/10.48162/rev.36.051

Monti Falicoff B. A. y Rucci J. I. (2021) Reflexiones en torno a la Evaluación de Proyectos de Extensión Universitaria. *Compromiso Social. Revista de la UNAN - Managua*, (5), 74-82 https://revistacompromisosocial.unan.edu.ni/index.php/CompromisoSocial/article/download/108/246/693

Nardelli, M., De Mingo, A. C. (2021). La extensión interpela a la universidad: Aportes para pensar la praxis educativa desde una perspectiva integral. En Revista Masquedós N° 7, Año 7. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8944080

Nicastro, S. (2008). Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención. *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado.* https://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART8.pdf

Núñez, L.; Américo, F., Arias, J. y Thevenet, G. (2017). Experiencias de formación en extensión universitaria. Aportes y desafíos institucionales. *Revista +E versión en línea, 7*(7), 234-243.

Palavecino, V. A. (2023). Repensando la práctica extensionista desde el modelo de la extensión crítica. *Revista Masquedós, 8* (10), 1-11. https://ojs.extension.unicen.edu.ar/index.php/masquedos/article/view/278/218

Pérez de Maza, T. (2011). *Extensión universitaria: función organizadora de un currículum abierto*. [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Educación, Madrid - España.

Rafaghelli, M. (2016). Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión. *Revista +E versión digital*, (6), 8-15. https://doi.org/10.14409/extension.v1i6.6308

Red Nacional de Extensión Universitaria (2012). *Plan Estratégico 2012–2015 de la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI). Acuerdo Plenario Nº 811/12*. Consejo Universitario Nacional. Argentina.

Rougier, A. (2018) *Estrategias de Aprendizaje y Competencias: el caso de los estudiantes de segundo año en el Espacio de Práctica Curricular de la Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud - Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina*. [Tesis de Maestría no publicada]. Universidad Nacional del Litoral.

Ruiz Fresquet, J. C. et al. (2022). Equipos de trabajo interdisciplinarios en contextos educativos. Reflexiones a partir de experiencias de extensión universitaria. *Praxis educativa*, *26*(3), 121-135. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260307

Ruiz, N. y Osorio González, J. (2023). Educación para la responsabilidad social: Sentidos y subjetividades en la experiencia de una universidad colombiana. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, *11*(1), 95-109 https://revistas.uh.cu/revflacso/article/view/340/303

Salvador Moncada, J. (2007). La universidad: un acercamiento histórico-filosófico. *Theoria, 16*(2), 33-46. http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/194/v/v16-2/a3.pdf

Sampieri, R. H.et al. (2006). *Metodología de la Investigación*. Editorial Mc Graw Hill.

Sánchez Dagum, E. y Francia, C. (2017). Algunas consideraciones sobre la extensión universitaria. *Revista de la Facultad de Odontología, 27*(2), 2-4

Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Ariel Geografía.

Serna Alcántara, G. A. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana De Educación*, *43*(3), 1–7. https://doi.org/10.35362/rie4332324

Skliar, C. Marin, C. A. (2023). *Somos artesanos de nuevos comienzos / Entrevistado por Marin, C. A.* Revista El Cardo. http://portal.amelica.org/ameli/journal/567/5674121001/html/

Sosa, E. et al. (2018). La formación, el fortalecimiento docente y la investigación pedagógica en Henríquez Guajardo, P. (coord.). *El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe* (pp. 425-441). UNESCO – IESALC - Universidad Nacional de Córdoba.

Temporetti, F. (2006). *Grupos, instituciones y comunidades desde la perspectiva de la Psicología social y cultural.* [Documento de Trabajo para el Curso Taller]. Maestría de Extensión Agropecuaria. Facultad de Agronomía. UNL.

Tommasino Ferraro, H. y Pérez Sánchez M. (2022). La investigación participativa: sus aportes a la extensión crítica. *Revista de Filosofía y Educación, 7* (1). https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/5623/4394

Tommasino, H (2009) Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la Extensión para su implementación. III Congreso Nacional de Extensión Universitaria, “La integración, Extensión, Docencia e Investigación. Desafíos para el Desarrollo Social”. Santa Fe. https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/PR%C3%81CTICAS%20INTEGRALES%20-%20HUMBERTO%20TOMMASINO.pdf

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: Espacios de formación integral*

(Vol. 10, pp. 25-31) Universidad de la República. https://www.researchgate.net/publication/263125629_De_la_extension_a_las_practicas_integrales

Tommasino H. y Rodríguez N. (2010). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En Arocena R., Tommasino, H., Rodríguez, N., Sutz, J., Álvarez Pedrosian, E., Romano, A. *Integralidad: tensiones y perspectivas.* Cuadernos de Extensión (pp. 19–42). Universidad de la República.

Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. *Masquedós, Revista de Extensión Universitaria*, *1*(1), 9–23. https://ojs.extension.unicen.edu.ar/index.php/masquedos/article/view/3

Tommasino, H. y Stevenazzi, F. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. *Revista +E versión digital, 6*(6), 120-129. https://doi.org/10.14409/extension.v1i6.6320

Tommasino H. et al. (2021) Extensión crítica, bancaria o basista: modelos de extensión universitaria. Encuentro de Saberes. V10 pp. 67-77. http://revistas.filo.uba.ar/index.php/encuentrodesaberes/article/viewFile/3927/2622

Tommasino, H. (2023). *La extensión universitaria como el viaje del aula al territorio / Entrevistado por Verónica Gordillo.* Universidades Hoy, Universidad Nacional de Cuyo https://universidadeshoy.com.ar/nota/74617/la-extension-universitaria-como-el-viaje-del-aula-al-territorio/

Vázquez, I., Mathieu, G, y Castillo, J. (22-25 de noviembre de 2011) *Impacto en la extensión de los procesos de cambio en la Universidad: desde la perspectiva de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración Montevideo* [Ponencia]. XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria, Santa Fe, Argentina.

Vivas Escalante A. et al. (2023) La extensión universitaria: una herramienta pedagógica orientada al desarrollo local. Investigación y Postgrado, Vol. 38(1), pp. 41-65 https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9184411.pdf

Wolpert, R. (2019). *Foro internacional.* México: Vanguardia en la educación. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/121/103

Zavaro, C. (2020) Algunos interrogantes sobre integrar las prácticas académicas: Reflexiones y Propuestas. *Trayectorias Universitarias, 6*(11). https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/112010/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Normativas Institucionales

Ordenanza N° 124/19 [Consejo Superior de la Universidad Autónoma de Entre Ríos] Reglamento de Proyectos de Extensión. 08 de agosto de 2019.

Ordenanza N° 128/19 [Consejo Superior de la Universidad Autónoma de Entre Ríos] Prácticas Educativas Territoriales. 29 de octubre de 2019.

Resolución N° 1181/2001 [Ministerio de Educación]. Estatuto Académico Provisorio de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. 13 de diciembre de 2001.

Resolución N° 233-E/2018 [Ministerio de Educación] Prácticas sociales educativas - Incorporación en los diseños curriculares. 9 de febrero de 2018.

Resolución Comité Ejecutivo CIN Nº 357/06 [Consejo Interuniversitario Nacional] Consideración de las actividades de extensión - Presupuesto. 6 de abril de 2006.

Resolución CD N° 567 [Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud] Reglamento General de Acciones de Formación. 03 de diciembre de 2015

Resolución CD N° 367 [Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud] Programa de Prácticas Educativas Territoriales. 11 de agosto de 2020.

Resolución CD N° 437 [Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud] Reglamento de implementación de Proyectos de Extensión de Cátedra. 14 de octubre de 2020.

Resolución CD N°215 [Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud] Reglamento General de Proyectos en el ámbito de la SIC. 19 de mayo de 2021.

Resolución CD N°061 [Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud] Reglamento Prácticas Educativas Territoriales. 16 de febrero de 2022.

Resolución CD N° 651 [Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud] Estructura Orgánica de la FCVS. 20 febrero de 2023.

PARTE VIII. ANEXOS

Anexo I. TABLA N° 1 Proyectos de Extensión Universitaria, periodo 2014-2021 en el ámbito de la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud - UADER

AÑO	DENOMINACIÓN PROYECTO	TIPO DE PROYECTO	DURACIÓN	ACTORES	LUGAR A REALIZAR
2014					
1	Educación para el autocuidado a los adultos mayores del Barrio Mitre Resolución "CD" Nº 502/14 FCVS	Proyecto de Extensión de Cátedra	3 meses	Docentes 10 Estudiantes 38 Actores S 30	Paraná Barrio Mitre
2015					
2	Educación para salud en las Escuelas Primarias Resolución "CD" Nº 425/15 FCVS	Proyecto de Extensión de Cátedra	4 meses	Docentes 8 Estudiantes 6 Actores S 60	Paraná
3	Trabajando en la Detección de Hipertensión Arterial y sus Factores de Riesgo en nuestra Comunidad Resolución "CD" Nº 581/15 FCVS	Proyecto de Extensión de Cátedra	3 meses	Docentes 9 Estudiantes 120 Actores S 300	Paraná
4	Abordaje Territorial de la Comunidad del Centro de Salud Papa Francisco Resolución "CD" Nº 479/15 FCVS 580/15	Proyecto de Extensión de Cátedra	3 meses	Docentes 10 Estudiantes 123 Actores S 350	Centro de Salud Papa Francisco Paraná
5	Curso para trabajadores Carrera Obrero y Maestranza de Salud Pública. Resolución "CD" Nº 0110-15 FCVS.	Acciones de Formación	64 hs reloj	Docentes 3 Estudiantes - Actores S 32	Federal Paraná
6	Lectura comprensiva de texto en inglés para las ciencias de la salud. Niveles I, II, III Resolución "CD" Nº 0007-15	Acciones de Formación	1 año	Docentes 2 Estudiantes - Actores S 10	Paraná
7	Historia y patrimonio cultural de salud: una apuesta a la integración Convocatoria 2015-16 Res. 403/15 UADER	Proyecto de Extensión Universitaria UADER	1 año	Docentes 8 Estudiantes 70 Actores S 150	Paraná
8	Fortalecimiento de hábitos saludables en residencias Infanto juveniles" Convocatoria 2015 UADER Res. CS Nº403/15	Proyecto de Extensión Universitaria UADER	1 año	Docentes 5 Estudiantes 25 Actores S 254	Paraná
2016					
9	Cuidarse para cuidar: herramientas del Burnout para agentes de salud. Resolución "CD" Nº 0111/15 FCVS	Acciones de Formación	6 hs reloj	Docentes 2 Estudiantes 5 Actores S 44	San Benito, Paraná
10	Curso para trabajadores Carrera Obrero y Maestranza de Salud Pública. Resolución "CD" Nº 0136-16 FCVS	Acciones de Formación	64 hs reloj	Docentes 3 Estudiantes - Actores S 74	Ramírez, Nogoya
11	Cuidarse para cuidar: herramientas del Burnout para agentes de salud. Resolución "CD" Nº 0137-16 FCVS	Acciones de Formación	6 hs reloj	Docentes 2 Estudiantes 5 Actores S 45	San Benito, Paraná

12	Lectura comprensiva de texto en inglés para las ciencias de la salud. Niveles I, II, III Resolución “CD” Nº 0065-16	Acciones de Formación	1 año	Docentes 1 Estudiantes - Actores S 23	Paraná
13	Efemérides X la salud: creando conciencia a partir del compromiso social - Convocatoria 2016 UADER Res. CS Nº 445/17	Proyecto de Extensión Universitaria UADER	1 año	Docentes Estudiantes Actores S	Paraná
14	Alternativas tecnológicas para personas con discapacidad visual: Convocatoria 2016 UADER Res. CS Nº 445/17	Proyecto de Extensión Universitaria UADER	1 año	Docentes Estudiantes Actores S	Paraná
15	Audiolibro y literatura accesible Convocatoria 2016 UADER Res. CS Nº445/17	Proyecto de Extensión Universitaria UADER	1 año	Docentes Estudiantes Actores S	Paraná
16	Curso Sketchup pro 2016 a estudiantes graduados y público en general: Convocatoria 2016 UADER Res. CS Nº 445/17	Proyecto de Extensión Universitaria UADER	1 año	Docentes Estudiantes Actores S	Paraná
17	Higiene y Seguridad en escuelas Convocatoria 2016 UADER Res. CS Nº 445/17	Proyecto de Extensión Universitaria UADER	1 año	Docentes Estudiantes Actores S	Paraná
2017					
18	Cuidarse para cuidar: herramientas del Burnout para agentes de salud. Resolución “CD” Nº 0071-17 FCVS	Acciones de Formación	6 hs reloj	Docentes 4 Estudiantes 5 Actores S 130	Paraná Diamante Gral. Ramírez
19	Curso para trabajadores Carrera Obrero y Maestranza de Salud Pública. Resolución “CD” Nº 0136-16 FCVS.	Acciones de Formación	64 hs reloj	Docentes 3 Estudiantes - Actores S 58	Diamante Paraná
20	Lectura comprensiva de texto en inglés para las ciencias de la salud. Niveles I, II, III. Resolución “CD” Nº0062-17 FCVS.	Acciones de Formación	1 año	Docentes 1 Estudiantes - Actores SD 26	Paraná
21	Promoción y Prevención: Conductas Saludables en la alimentación y actividad física en nuestra comunidad Res. CD Nº0593/17- FCVS	Proyecto de Extensión de Cátedra	3 meses	Docentes 10 Estudiantes 154 Actores S 268	Paraná
2018					
22	Cuidarse para cuidar: herramientas del Burnout para agentes de salud. Resolución “CD” Nº 0190-18 FCVS	Acciones de Formación	6 hs reloj	Docentes 4 Estudiantes 5 Actores S 220	Paraná Concordia Gral. Ramírez
23	Curso para trabajadores Carrera Obrero y Maestranza de Salud Pública. Resolución “CD” Nº 0197-18 FCVS.	Acciones de Formación	64 hs reloj	Docentes 3 Estudiantes - Actores S 35	Paraná
24	Lectura comprensiva de texto en inglés para las ciencias de la salud. Niveles I, II, III Resolución “CD” Nº 0238-18 FCVS	Acciones de Formación	1 año	Docentes 1 Estudiantes - Actores S 13	Paraná

25	Integralidad del cuidado humano y su valor para la salud mental Res. CD N° 557/18 - FCVS	Proyecto de Extensión de Cátedra	3 meses	Docentes 8 Estudiantes 139 Actores S 267	Paraná
2019					
26	Cuidarse para cuidar: herramientas del Burnout para agentes de salud. Resolución “CD” Nº 0305-19 FCVS	Acciones de Formación	6 hs reloj	Docentes 3 Estudiantes 5 Actores 100	Paraná Villaguay
27	Curso para trabajadores Carrera Obrero y Maestranza de Salud Pública. Resolución “CD” Nº 0174-19.	Acciones de Formación	64 hs reloj	Docentes 3 Estudiantes - Actores 51	Paraná
28	Lectura comprensiva de texto en inglés para las ciencias de la salud. Niveles I, II, III Resolución “CD” Nº 0172-19 FCVS	Acciones de Formación	1 año	Docentes 1 Estudiantes - Actores 12	Paraná
29	Construyendo puentes: prácticas socio-educativas inter-catedra Resolución “CD” Nº 801-19 FCVS	Acciones de Formación	12 hs	Docentes 12 Estudiantes 130 Actores S 270	Paraná
30	Relevamiento Entomológico de Aedes Aegypti y Vacunación antirrábica canina en zonas aledañas al centro de salud Balbi del Barrio Lourdes de Pná Resolución “CD” Nº 795-19 FCVS	Acciones de Formación	12 hs	Docentes 3 Estudiantes 32 Actores S478	Paraná
31	Taller de capacitación en prevención de Zoonosis y tenencia responsable Resolución “CD” Nº 794-19 FCVS	Acciones de Formación	6 hs	Docentes 1 Estudiantes 4 Actores S 25	Paraná
32	Curso La vejez el valor para la salud Resolución “CD” Nº 735-19 FCVS	Acciones de Formación	6 hs	Docentes 8 Estudiantes 170 Actores S 157	Paraná
33	Taller de actualización en pie diabético Resolución “CD” Nº 455-19 FCVS	Acciones de Formación	4 hs	Docentes 12 Estudiantes 53 Actores S 45	Paraná
34	Capacitación en resolución de conflictos Resolución “CD” Nº 171-19 FCVS	Acciones de Formación	4 hs	Docentes 2 Estudiantes 3 Actores S 23	Paraná
35	Taller de concientización y prevención sobre rabia - tenencia responsable en perros Resolución “CD” Nº 304-19 FCVS	Acciones de Formación	4hs	Docentes 4 Estudiantes 20 Actores S 70	Paraná
36	Cantina saludable: hacia la promoción de buenos hábitos alimentarios Resolución “CD” Nº 470-19 FCVS	Acciones de Formación	6 hs	Docentes 4 Estudiantes 6 Actores S 154	Paraná
37	Construyendo puentes: prácticas socio educativas inter-cátedras Resolución CD N° 801/19 FCVS	Proyecto de Extensión de Cátedra	3 meses	Docentes 8 Estudiantes 130 Actores S 321	Paraná

2020					
38	Cuidarse para cuidar: herramientas del Burnout para agentes de salud. Resolución “CD” Nº 0017-20 FCVS	Acciones de Formación	6 hs reloj	Docentes 3 Estudiantes 5 Actores S 14	Paraná Villaguay
39	Lectura comprensiva de texto en inglés para las ciencias de la salud. Niveles I, II, III Resolución “CD” Nº 0012-20 FCVS.	Acciones de Formación	1 año	Docentes 1 Estudiantes - Actores S 13	Paraná
40	Comedores escolares seguros y saludables Pná y Gral Ramirez Resolución “CS” Nº 148-20 FCVS.	Proyecto de Extensión Universitaria UADER	1 año	Docentes 5 Estudiantes 5 Actores S 186	Paraná y Gral. Ramírez
41	Educación Sexual en las escuelas, tejiendo un camino de abordaje y reformulación acerca de la cuestión del embarazo en el sujeto adolescente. Hacia una adolescencia responsable Resolución N° 5135/17 SPU ME	SPU Universidad Cultura y Territorio - convocatoria 2017	1 año	Docentes 14 Estudiantes 35 Actores S 193	Paraná
2021					
42	Campaña voluntaria Plan rector de vacunación covid-19 Resolución “CD” Nº 563 - 21 FCVS	Acciones de Formación	6 hs reloj	Docentes 34 Estudiantes 9 Actores S 458	Paraná
43	Campaña voluntaria vacunación antigripal Resolución “CD” Nº 562 - 21 FCVS	Acciones de Formación	6 hs reloj	Docentes 9 Estudiantes 6 Actores S 332	Paraná
44	Primeros Auxilios en la Comunidad Resolución “CD” Nº 152 - 21 FCVS	Acciones de Formación	4 hs reloj	Docentes 3 Estudiantes 6 Actores S 1732	Paraná
45	Educación Bucal en las escuela N° 208 Carlos Esparza Resolución “CD” Nº 855 - 21 FCVS	Proyecto de Extensión de Cátedra	3 meses	Docentes 5 Estudiantes 12 Actores S 150 Graduado 1	Paraná
46	Nos cuidamos los pies entre todos Resolución “CD” Nº 851 - 21 FCVS	Proyecto de Extensión de Cátedra	3 meses	Docentes 4 Estudiantes 14 Actores S 250	Paraná
47	Abordaje comunitario Promoción de la salud Resolución “CD” Nº 848 - 21 FCVS	Proyecto de Extensión de Cátedra	3 meses	Docentes 16 Estudiantes 569 Actores S 480	Paraná - Concordia
48	Taller de técnicas generales de encuadernación Resolución “CD” Nº 048 - 22 FCVS	Acciones de Formación	12 hs reloj	Docentes 1 Estudiantes - Actores S 10	Paraná
49	Día Mundial de la Salud 2021 construyendo un mundo más justo y saludable Resolución “CD” Nº 082- 21 FCVS	Acciones de Formación	4 hs reloj	Docentes 5 Estudiantes 7 Actores S 165	Paraná

50	Promoción de acciones saludables con niñas y niños de Barrio Italia Paraná Resolución “CD” Nº 680- 21 FCVS	Actividad de Intervención Territorial	4 hs reloj	Docentes 4 Estudiantes 8 Actores S 350	Paraná
51	La vida y la salud en el Hospital Dr. Enrique Fidanza Creación de una sala evocativa Resolución “CD” Nº 847- 21 FCVS	Proyecto de Integración Territorial	6 meses	Docentes 6 Estudiantes 2 Actores S 50	Paraná
52	Reflexiones sobre los abordajes territoriales junto a los equipos interdisciplinarios de salud Resolución “CD” Nº 852- 21 FCVS	Proyecto de Integración Territorial	6 meses	Docentes 10 Estudiantes 71 Actores S 273	Paraná
53	Hagamos posible la lactancia humana en el ámbito de FCVyS Resolución “CD” Nº 853- 21 FCVS	Proyecto de Integración Territorial	6 meses	Docentes 6 Estudiantes 69 Actores S 85	Paraná
54	Cuidados de Enfermería a pacientes críticos con alteraciones respiratorias a Covid. Resolución “CD” Nº 249- 21 FCVS	Proyecto Capacitación y Formación Continua	3 meses	Docentes 4 Estudiantes 123 Actores S 29	Paraná
55	Educación en 3D Resolución N° 32/22-SPU	SPU Universidad Cultura y Territorio - convocatoria 2021	1 año	Docentes 9 Estudiantes 7 Actores S 25	Paraná
56	Salud, género y comunidad: instituciones y territorios en pos de la salud sexual integral Resolución N° 32/22-SPU	SPU Universidad Cultura y Territorio - convocatoria 2021	1 año	Docentes 4 Estudiantes 3 Actores S 371	Paraná
57	Promoción de la salud podológica en el deporte Resolución N° 32/22-SPU	SPU Universidad Cultura y Territorio - convocatoria 2021	1 año	Docentes 6 Estudiantes 14 Actores S 58	Paraná
58	Abordaje integral desde la promoción de la salud en el barrio Italia de la ciudad de Paraná. Resolución N° 32/22-SPU	SPU Universidad Cultura y Territorio - convocatoria 2021	1 año	Docentes 6 Estudiantes 31 Actores S 360	Paraná
59	La ESI desde la universidad Resolución N° 32/22-SPU	SPU Universidad Cultura y Territorio - convocatoria 2021	1 año	Docentes 6 Estudiantes 4 Actores S 142	Paraná
60	Proyecto de Extensión - Prácticas Educativas Territorial: Abordaje integral Socio comunitario en el ámbito de la FCVS - Resolución Rectoral Nº422/22 UADER.	Convocatorias Programa Incitativo: Fortalecimiento de la Extensión Universitaria SPU 2021	1 año	Docentes 38 Estudiantes 356 Actores S 569	Paraná

Fuente: Elaboración propia con datos extraídos del material de campo.

Anexo II.

Entrevista semiestructurada Docentes

Objetivo

- Identificar y analizar las experiencias de reflexión desarrolladas por los docentes de la FCVS, sede Paraná, que participaron en proyectos de extensión universitaria

Las entrevistas se aplicaron individualmente, convocando a las/os docentes en un lugar propicio para la misma.
Considerando que la entrevista semiestructurada permite proponer una serie preguntas orientadoras, dando lugar a la repregunta, se proponen como interrogantes:

Entrevistadora: Rougier Ana Delia

Título del trabajo para el cual se utilizará la entrevista: *"La mirada docente sobre las experiencias de Extensión Universitaria. El caso de la Facultad de Ciencias de la Vida y Salud, Sede Paraná (Entre Ríos, Argentina)*.

Las preguntas se vinculan a: el modo en que la universidad encarna el compromiso social, las políticas mediante las cuales se concreta la extensión, los actores autorizados para hacerlo y el sentido ético/político de esta práctica.

1. ¿Qué entendemos por enseñar y aprender en el nivel universitario? ¿Qué implica ser docente en este nivel?
2. ¿Cuáles son las funciones sustantivas de la universidad, podría nombrarlas?
3. ¿Qué motivaciones tiene un docente para decidir trabajar en extensión? (por qué participa en extensión)
4. ¿Qué viene a aportar la extensión a la formación del docente universitario?
5. Podría caracterizar qué prácticas son propias de la extensión universitaria
6. ¿Cuáles son los espacios que se habilitan para el encuentro con otros/as actores sociales? ¿En qué consisten estos encuentros? ¿Qué se busca en esos encuentros?

7. ¿Cómo seleccionan una problemática/comunidad para ser abordada desde la extensión?
8. ¿Cómo cree que impacta a los/as estudiantes transitar experiencias de extensión universitaria? ¿Qué cuestiones nuevas y distintas presenta el espacio social en relación con el aula? ¿Se puede decir que en uno y otro espacio la educación adquiere sentidos distintos? (¿cuáles son esos sentidos?)
9. En el proceso de construcción de saberes ¿De qué saberes hablamos desde la relación extensión con las otras tareas esenciales del nivel universitario (enseñanza e investigación)? (mencionarlos)
10. ¿Cómo interpela la extensión universitaria en la construcción de conocimiento, más allá del aula?
11. ¿Qué nivel de permeabilidad nos permitimos en ese encuentro con el otro o con la palabra del otro?
12. ¿De qué modo las políticas universitarias facilitan/promueven la tarea extensionista? ¿Qué aspectos deben mejorar las políticas universitarias para favorecer la extensión?

La misma fue enunciada a partir de una primera instancia de ensayo entre la Tesista y el equipo de dirección previo, y una evaluación posterior de los resultados obtenidos que permitió la retroalimentación de las preguntas durante la entrevista.



Rougier Ana Delia

DNI 29.315.064

rougier.ana@uader.edu.ar