

# Las prácticas sociales educativas en la universidad pública: una propuesta de definición y esbozo de coordenadas teóricas y metodológicas

Autor: Fabio Luis Erreguerena  
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Para citación de este artículo: Erreguerena, F. (2020). Las prácticas sociales educativas en la universidad pública: una propuesta de definición y esbozo de coordenadas teóricas y metodológicas. En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 01/08/2019      Aceptación final: 18/12/2019

Palabras clave: extensión universitaria; compromiso social universitario, educación popular.  
Keywords: university extension; university social commitment, popular education.

---

## Resumen

Con distintos formatos y denominaciones, numerosas universidades nacionales han avanzado en experiencias de reformas curriculares para introducir espacios pedagógicos que vinculan problemas sociales con diversos contenidos teóricos y herramientas metodológicas. Trayectos transversales, espacios de formación integrales, materias específicas, contenidos dentro de materias varias, intentan evitar la escisión entre diseño académico y compromiso social de la universidad. En este artículo nos proponemos analizar esas experiencias; esbozamos una definición y sistematizamos un marco teórico y metodológico que orientan las prácticas sociales educativas, con el objeto de estimular su desarrollo y presencia en la universidad pública argentina.

## Abstract

Using different formats and denominations, several national universities have advanced in experiences of curricular reforms to introduce pedagogical spaces that link social problems with diverse theoretical contents and methodological tools. Transversal paths, comprehensive training spaces, specific subjects, and contents introduced in different subjects, try to avoid the split between academic structures and social commitment of the university. This article assesses these experiences; it delves into its definition and attempts to systematize a theoretical and methodological framework to guide Educational Social Practices in order to stimulate their development and presence in the Argentine public university.

## Introducción

En los últimos años, junto con las declaraciones de organismos regionales y nacionales, han surgido numerosas acciones que, dentro del conglomerado universitario argentino, pretenden profundizar el involucramiento de la universidad con la resolución de problemas socialmente relevantes. Es así como numerosas universidades nacionales han avanzado en experiencias de reformas curriculares para introducir espacios pedagógicos que vinculan problemas sociales con diversas herramientas y contenidos disciplinares. Con distintos formatos (trayectos transversales, espacios de formación integrales, materias específicas, contenidos dentro de materias varias) y denominaciones varias (prácticas sociales educativas, prácticas socio-educativas, prácticas socio-comunitarias, etc.) todas tienen por objeto promover la articulación del diseño académico con el compromiso social de la universidad. En este sentido, en el presente artículo nos proponemos analizar algunas experiencias; esbozar una definición y proponer un marco teórico y metodológico para las prácticas sociales educativas (en adelante PSE), con el objeto de estimular su desarrollo y presencia en la universidad pública argentina.

Pensar los fundamentos de espacios curriculares como las PSE nos remite a múltiples y variadas experiencias y razones. No obstante, a pesar de los riesgos de exclusión de todo recorte, podemos resumirlos en dos grandes ejes de argumentación: el modelo de universidad que anhelamos para nuestras sociedades y la potencia pedagógica y humanizadora de la educación en conjunto con movimientos, actores y organizaciones sociales. Respecto al modelo de universidad deseado, las PSE tienen la potencialidad de coadyuvar a la defensa y construcción de una universidad pública entendida como un bien público, derecho humano universal y obligación del Estado. Una universidad que promueve la articulación de su diseño académico con la resolución de problemas sociales relevantes, favoreciendo la formación integral y la producción social del conocimiento.

En un reciente trabajo sobre las similitudes entre las universidades latinoamericanas, Martín Unzué (2018) concluía que las semejanzas no están tanto en los modelos institucionales (muy diversos de hecho) sino en las “misiones comunes” que han asumido, es decir, los modos de responder a demandas y de posicionarse ante la sociedad y el Estado. Sostiene que una de las características que va adquiriendo la universidad latinoamericana en el siglo XXI es el temprano desarrollo de un movimiento estudiantil politizado, que se inquieta por su lugar en la universidad, pero también, y esto es clave para pensar las

PSE, por el papel de la universidad en sus sociedades. La universidad es entendida como un motor de cambio, un impulsor de desarrollo, que debe involucrarse en los problemas sociales de su tiempo. Partiendo de este eje y considerando la significación que para todo el continente tuvo la Reforma del 18, el autor identifica como aspectos centrales de la universidad latinoamericana su politización, su carácter democrático y los mandatos de exclaustración y compromiso social (Unzué, 2018). En este sentido, las PSE constituyen una de las estrategias posibles para cristalizar el compromiso social, uno de los rasgos identitarios de la universidad latinoamericana, y que dichas acciones (por su carácter curricular) no transcurran escindidas del proyecto académico y pedagógico de la institución.

Junto con la demanda de involucramiento de la universidad con los problemas de la sociedad, la reforma del 18 expresó también un descontento generalizado con la forma de enseñar, sus contenidos y el esquema pedagógico de la época. Ello nos remite al segundo eje de nuestra fundamentación: pensar las PSE como una de las estrategias para la renovación pedagógica que nos exige la educación de hoy. La potencia pedagógica del trabajo en ámbitos distintos del aula tradicional, en conjunto con movimientos, actores y organizaciones sociales, es una experiencia que venimos presenciando y confirmando los/as que de distintas maneras estamos involucrados con las PSE. Junto con la carga humanizadora, en términos de sensibilización y solidaridad, esta energía impacta en la forma de entender los contenidos disciplinares (teóricos y metodológicos), los cuales precisan constantes revisiones, actualizaciones y críticas para adecuarlos al trabajo descentrado que propone el territorio. Como sostienen Tommasino y Rodríguez, es en el territorio donde se redimensionan las relaciones de poder-saber entre los actores del proceso educativo, problematizando el rol docente, en el sentido que frecuentemente demanda explicaciones que no están contextualizadas o encuadradas en el currículo. Estas situaciones usualmente descentran los roles, que pasan a intercambiarse, incluyendo a los movimientos, actores y organizaciones sociales como educadores de temas y problemas que conocen directamente, generando formas de relacionamiento novedosas respecto al modelo áulico tradicional, donde los roles presentan una alta rigidez (Tommasino y Rodríguez, 2010). En este horizonte democratizador de la enseñanza, y como sostiene Arturo Andrés Roig, el educando es sujeto y no objeto de la educación y el contexto social, su complejidad, constituye un elemento educativo imprescindible (Roig, 1998).

## **Algunos antecedentes de las prácticas sociales educativas en la Argentina y en la región**

En los últimos años han surgido numerosas acciones que promueven profundizar el involucramiento de la universidad con su contexto. En gran medida por el impulso de la tradición y militancia extensionista, las prácticas sociales educativas han sido uno de los dispositivos más innovadores y extendidos, constituyendo espacios pedagógicos que, insertados en el currículo, vinculan contenidos disciplinares con la resolución de problemas sociales relevantes. En este sentido, refiriéndonos al campo universitario, cabe mencionar las definiciones del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), contenidas en los Acuerdos Plenarios 682/2008, 711/2009 y 811/2012, promoviendo, como estrategia de inserción curricular de la extensión, a las PSE. En la misma línea, sin pretender hacer un listado exhaustivo, cabe mencionar algunos antecedentes de las PSE en el conjunto universitario :

- Universidad Nacional de Río Cuarto: una de las primeras universidades del país en avanzar en la curricularización de las “Prácticas socio-comunitarias” (Resolución 322/2009 Consejo Superior). Fue distinguida con el Premio Presidencial “prácticas educativas solidarias en Educación Superior 2010” del Ministerio de Educación de la Nación.
- Universidad de Buenos Aires: a partir de la resolución del Consejo Superior 520/2010 la Universidad de Buenos Aires estableció el Programa de prácticas sociales educativas, obligatorias a partir del ciclo lectivo 2013, definiéndolas como “espacios curriculares obligatorios de enseñanza y aprendizaje, cuyo desarrollo permite la articulación de contenidos curriculares con necesidades y demandas de la comunidad extrauniversitaria” (R 3653/11 CS UBA). La decisión de la UBA, por su peso real y simbólico en el conjunto universitario, promovió que la temática se consolidara en la agenda universitaria, no obstante que el programa mencionado no fuera efectivamente implementado. En los últimos años, algunas facultades, en especial la facultad de Filosofía y Letras, han dado pasos concretos para la efectiva implementación, en este caso a través de la creación del “Seminario de Prácticas educativas territorializadas” (Res 1589/2015 del CD de Filosofía y letras de la UBA).
- Universidad Nacional de La Pampa: a través de la Resolución 297/2011, el Consejo Superior creó el Programa de Prácticas Comunitarias. El programa prevé una carga horaria de cuarenta horas que se incluye en todos los diseños curriculares y constituye una condición para alcanzar el título de grado. De carácter voluntario desde 2012 y obligatorias a partir de 2017 para todas las carreras de grado presenciales y a distancia.
- Universidad Nacional de Mar del Plata: si bien las primeras experiencias comenzaron en 2005, el Seminario de Prácticas Profesionales Comunitarias se puso en marcha en el año 2008 en el ámbito de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (Ordenanza de Consejo Académico 1211/2009). Se trata de un seminario curricular, cuatrimestral, obligatorio para los estudiantes las carreras de Contador Público, Licenciado en Administración, Licenciado en Economía y Licenciado en Turismo. En el año 2011, el Consejo Superior de la UN de Mar del Plata aprobó la inclusión curricular de las prácticas socio educativas o denominación equivalente para todas las carreras de grado y pregrado de toda la universidad (Ordenanza 1747/2011 CS).
- Universidad Nacional de Avellaneda: creada en 2009, la UNDAV consta de un diseño curricular que posibilita aprendizajes en relación directa con el contexto social del que la universidad forma parte. En toda su oferta académica está presente, en el currículo, el Trayecto de Trabajo Social Comunitario (TSC), de carácter obligatorio para todos los estudiantes de todas las carreras de grado y pregrado. El mismo se desarrolla durante todo el período de formación.
- Universidad Nacional de Río Negro: en 2012, el Consejo de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil de la Universidad Nacional de Río Negro, creó los programas de Trabajo Social (PTS), definiéndolos como “...la actividad de responsabilidad social universitaria que tiene el propósito de acompañar la resolución de problemas de la comunidad, en particular, de los sectores más vulnerables, compartiendo y transmitiendo conocimientos, habilidades y destrezas” (UNRN R18/2012). Los PTS constituyen un requisito de graduación para los títulos de Licenciado o equivalente, sin sustituir las prácticas profesionales incluidas en los planes de estudios de las diferentes carreras.

- Universidad Nacional de Quilmes: dicha universidad posee, desde 2010 y transversal a todas las carreras del departamento de Ciencias Sociales, un espacio de formación integral denominado “Seminario de Investigación/Seminario de Extensión” con una carga horaria de 90 horas.
- Universidad Nacional de Cuyo: la ordenanza 75/2016 CS estableció como obligatoria la incorporación de las prácticas sociales educativas al momento de la creación y/o actualización de las carreras de grado o pregrado de la UNCuyo. Junto con la ordenanza mencionada, numerosas experiencias previas fueron allanando el camino hacia las PSE, entre otras: el Programa de proyectos sociales de extensión universitaria “Prof. Mauricio López” (creado en 2008); el Programa de educación en contextos de encierro (creado en 2008); el Área de Articulación e Inclusión Educativa “Gustavo Andrés Kent” (creado en 2009); el Programa territorial “Padre Jorge Contreras” (creado en 2011) y el conjunto de iniciativas en este sentido de las distintas unidades académicas. Un caso particular lo constituye la carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales donde las Prácticas Sociales Educativas fueron incorporadas al plan de estudios de la carrera de Sociología en su reforma del año 2013, con anterioridad a la ordenanza 75/2016.
- Universidad Nacional de Centro: a partir de la reflexión iniciada en 2013, y con un trabajo articulado entre las áreas de extensión y académica, el Consejo Superior de la UNICEN creó, en 2018, el “Sistema de prácticas socioeducativas”. En su reglamentación, definen a las prácticas socioeducativas como “estrategias institucionalizadas y sistemáticas de enseñanza y de aprendizaje con problemáticas reales, en contextos también reales...organizadas en relación estrecha con propósitos, contenidos y estrategias en etapas previstas en la formación curricular (Res 7381/2018 C. Superior).
- Universidad Nacional de La Plata: impulsada por la prosecretaría de políticas sociales, actualmente están en marcha distintas experiencias piloto (enmarcadas en el Programa de prácticas integrales universitarias) que, basadas en el enfoque de integralidad de funciones, promueven prácticas en territorio tendientes a articular la dinámica pedagógica de sus 17 facultades con los trabajos de los centros comunitarios (CCEU), la escuela de oficios y las áreas de políticas públicas y economía social y solidaria.
- Universidad Autónoma de Entre Ríos: pocos meses atrás esta universidad aprobó la creación de las prácticas educativas territoriales (PET), estableciendo que cada unidad académica definirá sus modalidades y características de implementación (Ord 129/2019 C Superior).
- Universidad de la República (Uruguay): desde 2009 se han puesto en marcha los Espacios de formación integral (EFI), los cuales constituyen una de las experiencias más avanzadas de involucramiento de la problemática social en el currículo de la región. Los EFI conforman ámbitos para la promoción de prácticas integrales, favoreciendo la articulación entre las funciones sustantivas de la universidad, promoviendo el pensamiento crítico y la autonomía de los sujetos involucrados. Son dispositivos flexibles e interdisciplinarios, conformados a partir de múltiples experiencias educativas: prácticas, cursos, talleres, pasantías, proyectos de extensión y/o investigación, asumiendo diferentes formas de reconocimiento curricular según las características de cada propuesta.

El listado de iniciativas y formatos descritos no pretende ser exhaustivo ni ahondar en los resultados de las experiencias, muchas de ellas en plena reformulación, evaluación y con fuertes críticas de los resultados logrados. No obstante, consideramos que la descripción realizada muestra con claridad que el avance e interés sobre las PSE como herramienta de cristalización del compromiso social es transversal a todo el conglomerado universitario, incluyendo las diferentes regiones, formatos institucionales, biografías históricas y alineamientos políticos de las universidades.

Junto con estos antecedentes del campo universitario, cabe mencionar distintas iniciativas surgidas desde el Poder Ejecutivo y Legislativo, entre ellas la propuesta del Ministerio de Educación de la Nación a las universidades para que, en el marco de su autonomía, "...incorporen información que sirva de suplemento al título universitario de las carreras de pregrado y grado, la que deberá ser incorporada en el certificado analítico del graduado" (Resolución MEyD 2405, 2017), posibilitando la constancia de actividades de compromiso social universitario. Más recientemente, cabe destacar la resolución ministerial que invita a las universidades a 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 o como la institución las denomine, cuyo cumplimiento será requisito necesario para la obtención del título universitario"; proponiendo además que las universidades "podrán determinar en base a su diseño curricular y los planes de estudio que formule, las prácticas sociales educativas que resulten relevantes para fomentar la participación de los estudiantes universitarios en la identificación, intervención y solución concreta de problemáticas sociales, productivas y culturales en el área de influencia..." (Resolución ME y D. 233, 2018). En la misma línea, pero por parte del Poder Legislativo, resulta relevante mencionar la Ley 27.204, sancionada en octubre de 2015 y que, modificando el artículo 2do de la Ley 24.521 de Educación Superior (LES), establece que la responsabilidad principal e indelegable del Estado Nacional sobre la Educación Superior implica: "...Vincular prácticas y saberes provenientes de distintos ámbitos sociales que potencien la construcción y apropiación del conocimiento en la resolución de problemas asociados a las necesidades de la población..." (Ley 27204, 2015).

Como podemos ver, hay una convergencia desde los distintos actores políticos e institucionales que intervienen en la política universitaria (universidades nacionales y provinciales, Consejo Interuniversitario Nacional, Ministerio de Educación, cámaras legislativas) tendiente a promover a las PSE como herramienta específica para vincular a las universidades con las problemáticas sociales relevantes.

## **Una propuesta de definición de las prácticas sociales educativas**

Podríamos preguntarnos si las PSE constituyen una "práctica de extensión" insertada en la docencia o, sin desconocer el impulso extensionista que las antecede, constituyen un dispositivo específico de la función docencia que incorpora elementos y características de las diversas funciones sustantivas de la universidad, en especial de la función extensión. Como sostiene Agustín Cano (2014), ha sido la extensión universitaria la que ha condensado y expresado los diferentes modos en que la universidad organiza, en diferentes coyunturas histórico-sociales, su compromiso con los procesos sociales, culturales, económicos y políticos de su contexto. Polisémica y heterogénea, su desarrollo ha estado

caracterizado por una débil inserción y vinculación con el diseño académico, transitando en gran parte en los márgenes de la institución, desvinculada de la docencia y la investigación. Esta escisión si bien permite altos niveles de autonomía en la ejecución de los proyectos, conlleva debilidad en el impacto en los procesos pedagógicos, en la redefinición de los diseños institucionales, contenidos programáticos y formatos de enseñanza. En este sentido, sin desconocer la tradición extensionista que las impulsó -y de quien se nutre teórica y metodológicamente-, consideramos a las PSE como un dispositivo de la docencia universitaria que, articulando las funciones sustantivas de la universidad, procuran la vinculación de insumos teóricos y metodológicos con la resolución de problemas sociales relevantes, favoreciendo la formación integral y el compromiso social universitario.

“Las prácticas sociales educativas constituyen una estrategia pedagógica que, desde la función de docencia universitaria y a través de la articulación de las funciones sustantivas de la universidad -enseñanza, investigación y extensión- procuran un espacio específico de formación integral, promoviendo que el compromiso social universitario no se realice escindido del acto educativo y del proyecto pedagógico de la universidad” (Bauzá; Buj; Erreguerena y otros, 2018).

En el trabajo citado, proponemos cinco características que, a nuestro entender, dan a las PSE su especificidad, diferenciándolas de otras acciones educativas en territorio. A saber:

- Abordaje de problemáticas sociales relevantes: la acción educativa debe abordar problemáticas sociales relevantes, identificadas por la comunidad donde la universidad se inserta, colaborando a su resolución, priorizando sectores sociales con derechos humanos y sociales vulnerados.
- Integralidad y puesta en juego de insumos formativos: en el marco de un deseable y necesario abordaje interdisciplinario, las actividades de la PSE deben estar vinculadas a su formación, incluyendo la utilización de insumos teóricos, herramientas metodológicas y contenidos propios de su disciplina de estudio.
- Diálogo de saberes: la actividad educativa debe implicar el diálogo horizontal entre los actores universitarios y los actores de la comunidad, promoviendo la interacción entre los conocimientos académicos y los saberes populares.
- Trabajo fuera del aula y en conjunto con actores sociales externos de la universidad: la acción educativa debe transcurrir principalmente fuera del aula, en territorio e implicar la articulación y trabajo en conjunto con movimientos, actores y organizaciones sociales externos a la universidad, favoreciendo el aprendizaje situado.
- Curricularidad: la actividad educativa debe transcurrir en un espacio formativo inscripto en el diseño curricular de la carrera en la que estudiantes y docentes forman parte.

En la misma línea, mencionábamos algunas diferencias con otras acciones educativas en territorio:

- Diferencia con las prácticas preprofesionales: tanto las PSE como las prácticas preprofesionales son formas de aprendizaje basadas en la experiencia, realizadas mayoritariamente fuera del ámbito áulico. No obstante, mantienen diferencias en los objetivos que cada una persigue. El objetivo central de las prácticas preprofesionales

(aunque no excluyente) es la formación y perfeccionamiento técnico individual del estudiante, mientras que el objetivo de las PSE es tanto la formación técnica individual como el involucramiento con problemáticas sociales que han sido identificadas por la comunidad como relevantes. Las PSE pretenden, junto con la adquisición de herramientas para su actividad laboral, el involucramiento de los estudiantes con la realidad social, promoviendo un egresado con espíritu crítico, comprometido con su comunidad y entorno social.

- Diferencias con proyectos de extensión universitaria y voluntariados: las PSE constituyen un dispositivo de docencia universitaria que intenta articular enseñanza, investigación y extensión, promoviendo la formación universitaria integral, todo ello con una intensa relación con la función de extensión universitaria. Las prácticas sociales educativas forman parte de los planes de estudio de las carreras donde se insertan, mientras que los proyectos de extensión y voluntariados implican actividades y contenidos que no precisan, ni necesariamente tienen, expresión curricular. En las PSE las problemáticas sociales deben ser abordadas, en el marco de un necesario enfoque interdisciplinario, desde insumos teóricos y metodológicos vinculados a la formación propia del estudiante. En los proyectos de Voluntariado el abordaje de las problemáticas sociales no necesariamente se realiza desde insumos vinculados a la formación del estudiante y docente involucrado.

Más allá de las diferencias mencionadas, las PSE, las prácticas preprofesionales, los programas y proyectos de extensión universitaria y los voluntariados comparten objetivos y tradiciones similares y constituyen distintas estrategias, igualmente válidas, de implementación del compromiso social universitario (Bauzá; Buj; Erreguerena y Otros, 2018).

## **Propuesta de coordenadas teóricas y metodológicas para las prácticas sociales educativas**

### **a) Tradición latinoamericana de educación popular**

Más de cincuenta años nos separan de las tempranas teorías de Everett Rogers, muy conocidas a principios de los años sesenta y retomadas, para distintas aplicaciones, a inicios del presente siglo. Su “teoría de la difusión de las innovaciones”, pensada en un primer momento para el ámbito rural, constituyó un paradigma teórico ampliamente difundido para analizar el proceso en el que un individuo o una organización evalúa, adopta, rechaza o implementa una innovación (Rogers, 1962). En esta relación, el sociólogo norteamericano presupone una comunicación unidireccional entre los organismos que proponen la innovación (frecuentemente las universidades y agencias del Estado) y los sujetos y organizaciones que evalúan, rechazan o implementan la innovación propuesta, centrando su estudio en los factores y comportamientos que posibilitan u obstruyen la difusión de las innovaciones. Sin la complejidad y minuciosidad técnica del sociólogo norteamericano, este esquema teórico y metodológico puede rastrearse, con mayor ingenuidad y mejor intencionadas, en las iniciales experiencias de extensión universitaria del siglo XIX (en Europa, EE. UU. y América del Sur) y principios del XX, donde justamente el término “extensión” está unido a la idea de un centro intelectual desde el cual se irradian hacia

el exterior la ciencia, la tecnología y el arte. Junto con la naturalización de un modelo de universidad “difusora” del conocimiento, la cultura y el saber (modelo que hoy es hegemónico en nuestras universidades), importantes actores, inmersos en contextos sociales y políticos que dinamizaban el vínculo universidad/sociedad, impugnarán esta noción paternalista de universidad y disputarán el sentido y dirección de dicho vínculo. En el caso latinoamericano cabe mencionar las tempranas expresiones en los congresos de estudiantes de Montevideo (1908) y Buenos Aires (1910), luego ratificadas en el proceso de la Reforma del 18. Pero será Paulo Freire quien, a inicios de los setenta, escribirá un texto central para el debate: “¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural” (1971). El texto constituye una crítica profunda al modelo de la transferencia tecnológica realizada por la extensión rural brasilera (modernización productiva que implicaba los modelos de la teoría de la innovación de Roggers) y, junto con ello, una crítica demoledora al vínculo propuesto entre los agentes universitarios y la comunidad campesina.

“... la teoría implícita en la acción de extender, en la extensión, es una teoría antidialógica. Como tal, incompatible con una auténtica educación. De las muchas características que tiene la teoría antidialógica de la acción nos detendremos en una: la invasión cultural. Toda invasión sugiere, obviamente, un sujeto que invade. Su espacio histórico-cultural, que le da su visión del mundo, en el espacio desde donde parte, para penetrar otro espacio histórico-cultural, imponiendo a los individuos de éste, su sistema de valores. El invasor reduce a los hombres, del espacio invadido, a meros objetos de su acción. Las relaciones entre invasor e invadidos, que son relaciones autoritarias, sitúan sus polos en posiciones antagónicas...”. (Freire, 2013, p. 43-44)

Antes y después de Freire, numerosos/as pensadores latinoamericanos también reflexionarán sobre los sentidos y direccionalidades de la relación entre universidades y movimientos sociales: José Carlos Mariátegui; Juan Antonio Mella; Leopoldo Zea; Aníbal Quijano; Augusto Salazar Bondy; Isabel Larguía, Darcy Ribeiro; Heleieth Saffioti, Enrique Dussel; Eva Giberti, Orlando Fals Borda; Silvia Rivera Cusicanqui; Rodolfo Stavenhagen; Agustín Cueva; Pablo González Casanova, Arturo Roig; Elizabeth Jelin, entre otros. De esa reflexión, acompañada siempre de una dinámica praxis social y política, surgirán diversos paradigmas teóricos y metodológicos para significar dicho vínculo: Educación Popular; Investigación Acción Participativa; Filosofía para la liberación; Educación para la liberación; Comunicación Popular; entre otros. Luego de un período relativamente corto, pero de gran intensidad en su despliegue territorial y desarrollo conceptual, la larga noche de las dictaduras militares en el continente provocará el repliegue de los distintos formatos de trabajo entre universidad y sectores populares.

Ya en los años noventa, y a diferencia del diagnóstico optimista sobre la universidad y su papel en los desarrollos nacionales y en algunas de las transiciones democráticas, las universidades estarán marcadas por un nuevo clima de época caracterizado por la apuesta a los efectos reguladores del mercado y el convencimiento que, al igual que otras instituciones estatales, la universidad exigía una profunda transformación. Así, evaluación, calidad, eficacia/eficiencia, pautas objetivas de distribución de recursos, rendición de cuentas, fueron los principios articuladores de un discurso que fue ganando consenso entre los hacedores de políticas educativas y que veían en la universidad una institución anquilosada, con serios déficits de calidad, carente de dispositivos de evaluación, con criterios irracio-

nales de distribución presupuestaria y desarticulada de los problemas relevantes del país (Erreguerena, 2017). Este contexto de globalización del neoliberalismo, caída del bloque soviético, repliegue territorial de las clases populares y surgimiento de nuevos actores de acción colectiva (Svampa, 2008; Merklen, 2005), trajo aparejadas revisiones y actualizaciones de los marcos teóricos setentistas. Una nueva generación de autores, al calor de la dinámica social y política, impulsó la renovación teórica y metodológica de los marcos conceptuales clásicos. Nos referimos, entre otros, a Carlos Rodríguez Brandao; Humberto Tommasino; Oscar Jara; Alfredo Ghiso; Claudia Korol; Alfonso Torres Carrillo; Roberto Elisalde; Norma Michi; María Teresa Sirvent; Hugo Zemelman; Marco Raúl Mejía; José Luis Rebellato, incluyendo la reflexión autocrítica del mismo Freire y aportes relevantes de otras latitudes, en especial la propuesta epistemológica de Boaventura de Sousa Santos y metodológica de Tomás Rodríguez Villasante. En este contexto, con una base educativa fuertemente freireana y reivindicando las metodologías de investigación participativas (en especial la propuesta de Fals Borda), nace, referida más específicamente al campo universitario, la corriente denominada “Extensión crítica” que asume al trabajo educativo como:

- Un proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando (todos pueden aprender y enseñar).
- Un proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo y que vincula críticamente el saber académico con el saber popular.
- Proceso que promueve diversas formas organizativas (asociativas y grupales) que aportan a superar problemáticas sociales de relevancia.
- Favorece la consolidación de las prácticas educativas integrales y la articulación de la investigación, la enseñanza, el aprendizaje y la extensión en la intimidad del acto educativo.
- Implica el abordaje interdisciplinario y la presencia, y trabajo en conjunto, entre actores sociales y universitarios en todas y cada una de las etapas: construcción de la demanda, planificación, ejecución y evaluación. (Tommasino y otros, 2006)

## **b) Diversidad epistemológica del mundo**

En las últimas décadas, los aportes de Boaventura de Sousa Santos (Portugal, 1940) han sido especialmente fructíferos para reinterpretar el vínculo entre universidades y movimientos, actores y organizaciones sociales. Su propuesta de “Diálogo y Ecología de Saberes” ha sido ampliamente difundida, en el marco de la crítica a concepciones iluministas jerarquizantes (el pueblo no sabe nada o lo que sabe no sirve) y las basistas (el pueblo lo sabe todo). Cabe mencionar que Paulo Freire también abordó este importante tema, criticando tanto las nociones “autoritarias” entre educador y educando, donde el educador es el “poseedor de todos los conocimientos y el educando el poseedor de toda la ignorancia”, como así también a las posiciones “espontaneístas” o “basistas” donde el educando todo lo sabe, produciéndose el abandono del educador al educando. Para Freire lo opuesto a estas dos posturas es la “sustantividad democrática”, donde el punto de partida es “comprender el grado de comprensión” de los sectores populares para llegar a un nuevo punto de comprensión (Freire, 1988).

Las Epistemologías del Sur que propone Sousa Santos pretenden mostrar que los criterios dominantes del conocimiento válido en la modernidad occidental, al no reconocer como válidos otros tipos de conocimiento que no fueran los producidos por la

ciencia moderna, provocaron un epistemicidio masivo, es decir, la destrucción de una gran variedad de saberes que prevalecían principalmente en las sociedades y sociabilidades coloniales. Afirma que para recuperar los conocimientos suprimidos, silenciados y marginados requiere comprometerse con lo que ha denominado “sociología de las ausencias”, un procedimiento que pretende mostrar prácticas, conocimientos y agentes que existen del otro lado de la línea abisal. Sousa Santos propone una “razón cosmopolita” para desafiar la contracción del presente operado por la razón moderna occidental hegemónica, promoviendo cinco ecologías que persiguen ampliar el mundo y dilatar el presente: la ecología de los saberes, de las temporalidades, de los reconocimientos, de las transescalas y de las productividades (Sousa Santos, 2009).

La ecología de saberes, cuya base fundacional es que el “conocimiento es interconocimiento”, es decir, que el conocimiento del mundo pasa por reconocer las diferentes visiones del mundo que existen y por entablar con ellas un diálogo entre iguales que nos permita tejer puentes de comprensión mutua. Esta perspectiva, que pone en jaque la relación tradicional de las universidades con otros saberes, se caracteriza por:

1) Diversidad epistemológica inagotable del mundo: existen muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, así como conceptos muy diversos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlo.

2) Co-presencia radical e igualitaria: reconocer la existencia de campos sociales a ambos lados de la línea, dotarlos de simultaneidad, y considerarlos como iguales, es decir, como contemporáneos y, por tanto, como representaciones de otras modernidades.

3) Definición contextual de ignorancia: si el conocimiento es interconocimiento, aprender determinadas formas de conocimiento puede implicar olvidar otras, por lo que la ignorancia no es en la ecología de saberes un punto de partida, sino que podría ser un punto de llegada.

4) Uso contrahegemónico de la ciencia moderna: el pensamiento pos abismal no excluye la ciencia moderna, sino que hace un uso contrahegemónico de ella explorando su pluralidad interna y promoviendo la interacción (e interdependencia) entre los conocimientos científicos y los conocimientos no-científicos.

5) Traducción intercultural: ante las profundas diferencias entre conocimientos, es necesario llevar a cabo procesos de traducción que permitan identificar elementos de inteligibilidad recíproca.

6) Conocimiento-como-intervención-en-la-realidad (en oposición al conocimiento-como-interpretación-de-la-realidad): crear un conocimiento como práctica de saberes y no conocimiento abstracto, un conocimiento que conduzca a una acción creativa dirigida a transformar el estado de las cosas.

7) Jerarquización contextual de los conocimientos: en el momento de implementar los sistemas de conocimiento, preferencia de aquellos que, en un determinado contexto, garanticen la mayor participación de los grupos sociales afectados en el diseño, ejecución y control de la implementación, así como en los beneficios que deriven de la intervención (Sousa Santos, 2009).

Como podemos ver, la propuesta de Santos es clave para el enfoque teórico y metodológico de las PSE cuya dinámica pedagógica implica, necesariamente, el trabajo en escenarios “no áulicos” entre universitarios y movimientos, actores y organizaciones so-

ciales. Escenarios necesarios, pero seguramente no suficientes, para ese diálogo entre el saber académico y los saberes populares, laicos, prácticos, campesinos que han sido invisibilizados y hegemonizados por la modernidad occidental. En este sentido, es preciso promover iniciativas que favorezcan la construcción de comunidades epistémicas más amplias y nuevas formas de concebir al conocimiento.

### **c) Metodologías participativas como llaves para el camino dialógico**

Hay un consenso, aparentemente unánime entre los actores universitarios que frecuentemente trabajamos en territorio, respecto a la necesidad de la simetría entre la universidad y las distintas expresiones organizativas de los sectores subalternos, incluyendo sus epistemologías y formas de organizar el mundo. Consenso que incluye la equivalencia entre los saberes académicos y populares. Pero, nos preguntamos: ¿es un consenso real? ¿O solo un consenso teórico?, ¿se expresa también en nuestras prácticas individuales e institucionales? Ese consenso respecto a la relación dialógica y horizontal con los movimientos, actores y organizaciones sociales, ¿está realmente contenido en el proyecto pedagógico-institucional?, ¿la universidad efectivamente se corre del lugar, históricamente defendido, de constituir la institución que detenta el monopolio de la producción del saber legítimo de la sociedad? ¿Existe, a nivel real e institucional (no solo en determinados programas, proyectos y espacios curriculares), una valorización de la multiplicidad de saberes existentes que permiten dar cuenta de la complejidad del mundo? Creemos que no, que el consenso teórico se impone sobre lo que sucede en las prácticas, más allá de las buenas intenciones y los avances en los últimos años. Por ello, resulta clave el acuerdo sobre las metodologías que sustentarán las relaciones de este espacio curricular, sus docentes y estudiantes, con diversos actores sociales.

A partir de nuestra experiencia y la literatura disponible en la temática, proponemos cuatro momentos que, en términos ideales, deberían contemplar la ejecución de los planes de trabajo de las PSE en territorio:

- Fase exploratoria y de diagnóstico participativo: es la etapa inicial, imprescindible para definir, en conjunto con los movimientos, actores y organizaciones sociales, la agenda prioritaria de temas que involucrará el plan de trabajo a realizar en el marco de las PSE. En esta etapa es preciso contar con una primera base de información sobre el territorio donde se realizarán, incluyendo, entre otros, datos sociodemográficos, geográficos, históricos, información sobre actores sociales e institucionales claves del territorio, etc. Posteriormente, y a partir de técnicas participativas realizadas en conjunto con los movimientos, organizaciones y actores sociales, es preciso identificar y priorizar colectivamente los problemas posibles de abordar en el desarrollo de la PSE. Algunas técnicas participativas sugeridas:
  - Mapeo de actores (ejes afinidades y conflictos).
  - Reconstrucción colectiva de la historia (línea de tiempo).
  - Mapeo de problemas (ejes magnitud y viabilidad).
  - Árbol de problemas (priorización).

- Fase de investigación y abordaje teórico de los problemas: una vez identificados los problemas prioritarios posibles de abordar por las PSE es necesario dar densidad teórica a los temas a trabajar en conjunto con la comunidad. Para ello será preciso:
  - Profundizar el diagnóstico iniciado en la etapa anterior, completando los datos recogidos y disponibles y con ello posibilitando la descripción y conceptualización de la problemática social que aborda la organización; identificación de las políticas sociales presentes en la comunidad y el marco estructural donde se desenvuelve la organización.
  - Indagación y discusión sobre los distintos enfoques y marcos teóricos disponibles sobre la problemática, explicitando los acuerdos y desacuerdos. Para ello será preciso la indagación sobre la bibliografía disponible, trabajos anteriores realizados por otros grupos y experiencias de la comunidad.

Esta etapa, normalmente poco desarrollada en la ejecución de las PSE, es clave para la co-construcción de conocimientos y la formación teórica y política de los /as involucrados/as en las PSE, tanto del espacio universitario como de la comunidad.

Técnicas sugeridas:

- Seminarios.
  - Talleres.
- Definición y ejecución del plan de trabajo: una vez identificada la problemática a abordar y realizada su correspondiente contextualización y problematización teórica, es preciso que el equipo de trabajo (universitarios y comunidad) defina objetivos tangibles para el transcurso de las PSE y planifique las acciones necesarias para su consecución. Realizado esto, es el momento de ejecutar las acciones planificadas de intervención/investigación en el territorio. Es muy importante incluir en la planificación el momento y formato de la comunicación de los resultados y la metodología de evaluación colectiva del proceso. En esta etapa es deseable que el papel de los universitarios sea de menor relevancia, posibilitando una protagónica participación de los movimientos, actores y organizaciones sociales involucradas en la dinámica de las PSE.
  - Sistematización, comunicación y evaluación: sistematizar implica reconstruir lo que sucedió a lo largo de las PSE, pero, también, interpretar críticamente todo el proceso realizado. Como sostiene Oscar Jara, la sistematización busca descubrir y explicitar la lógica del proceso realizado, los factores que intervinieron, sus relaciones y por qué lo hicieron de ese modo (Jara; 2014). La sistematización debe recuperar lo transcurrido en las etapas anteriores debiendo, al menos, incluir:
    - Introducción general: descripción del marco general donde se desarrolló la PSE. Marco estructural y contexto socio económico e histórico; presentación del movimiento u organización social con quien realizamos las prácticas, descripción de la/s problemática/s sociales que aborda; presentación de los objetivos de las PSE.
    - Actividades de la PSE: descripción del conjunto de actividades realizadas en el marco de la PSE (cuaderno de campo), explicitando, en el caso que existieran, las reformulaciones de las actividades planificadas al comienzo.

- Diálogo de saberes: fue posible distinguir otros saberes (técnicos, prácticos, populares). ¿Cuáles? ¿Fue posible la interacción con ellos?
- Aporte a la comunidad: el trabajo desarrollado en la PSE ¿generó algún tipo de aporte/s a la comunidad y/o a los movimientos, organizaciones sociales involucrados/as? ¿Cuáles?
- Conocimientos disciplinares puestos en juego en la PSE: ¿fue posible vincular las actividades con insumos teóricos y/o metodológicos de las disciplinas involucradas? ¿Cuáles?
- Interpretación crítica del proceso realizado (en este punto es preciso pasar del nivel descriptivo al interpretativo): conceptualización e interpretación del proceso general realizado en la PSE; análisis crítico de los fenómenos y problemas sociales que atraviesan a la comunidad; profundización del análisis de la problemática que abordó el plan de trabajo; identificación y problematización de las políticas sociales presentes en la comunidad; análisis de los actores claves de la comunidad; reflexión crítica sobre la implementación del plan de trabajo, resultados y sobre nuestras prácticas.

La sistematización del proceso nos facilitará socializar la experiencia y aprendizajes con el movimiento, organización y actores sociales involucrados, en un marco de escucha a las observaciones y aportes. Finalmente, la evaluación, previamente pactada, arrojará conclusiones y aprendizajes imprescindibles para las próximas tareas a desarrollar, incluyendo la sugerencia de nuevos enfoques y líneas de trabajo.

La utilización de metodologías participativas, involucrando a los actores sociales en todos los momentos del trabajo, es clave para prevenir relaciones de tipo extractivas con la comunidad y son condición para que el consenso sobre la comunicación dialógica no sea exclusivamente teórico.

## **A modo de cierre**

Con las lógicas reformulaciones y adaptaciones para los distintos espacios específicos donde transcurran y el marco institucional, político y social donde se desarrollan, las PSE constituyen uno de los dispositivos pedagógicos posibles para colaborar en la cristalización del compromiso social universitario, uno de los rasgos identitarios de la universidad latinoamericana. Con las limitaciones propias de su peso específico en la malla curricular, tienen la potencialidad de realizar diversos aportes a la dinámica pedagógica tradicional, entre otros:

- Acceder a espacios “no áulicos” como escenarios de aprendizaje. Estos espacios favorecen la circulación de la palabra, el intercambio de roles y vivir la complejidad de la realidad.
- Generar un espacio concreto donde, en diálogo horizontal con los movimientos y organizaciones sociales, poder articular contenidos disciplinares pertinentes con la resolución de problemas sociales relevantes, fomentando una actitud de trabajo interdisciplinaria.
- Aportar a formar ciudadanos críticos, solidarios, comprometidos con su realidad social, sin que ello sea en desmedro de acceder a las mejores herramientas teóricas y metodológicas.

- Reflexionar críticamente sobre contenidos de los espacios curriculares que la disciplina les ha aportado, pudiendo hacer contribuciones que ayuden a mejorar la enseñanza y el diseño académico, registrando temas y áreas de vacancia en su formación.
- Analizar críticamente las representaciones sociales sobre las distintas problemáticas potencialmente presentes en el contexto de desarrollo de las PSE (Estado, Derechos, pobreza, marginalidad, género, violencia).
- Diferenciar, valorar y reconocer los tiempos académicos y los tiempos de la comunidad.
- Acompañar el fortalecimiento de procesos de organización, cohesión social y autonomía de sectores sociales postergados, vinculando críticamente el saber académico con el saber popular.

En el presente trabajo, como aporte a una temática en pleno desarrollo, buscábamos explicitar los ejes centrales del enfoque epistemológico, pedagógico, político y metodológico que proponemos como núcleo central de la perspectiva y abordaje para las PSE. En este sentido, los presupuestos teóricos, metodológicos, políticos y pedagógicos contenidos en la tradición latinoamericana de Educación Popular; los presupuestos epistemológicos del diálogo y ecología de saberes y la metodología participativa en territorio propuesta, componen el núcleo central mencionado, todo ello con la profunda convicción de que la forma de producir y democratizar el conocimiento incide en la factibilidad, sentido y direccionalidad de los procesos de transformación de la sociedad.

## Bibliografía

Torres, J. B. (1998). Masculinity and gender roles among Puerto Rican men: Machismo on the U.S. mainland. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68, 16 –26.

Arocena, R.; Tommasino, H. y otros (2011). *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Montevideo, Cuadernos de Extensión.

Bauzá, J.; Buj, C.; Defacci, A.; Erreguerena F.; Fernández, M.; Navarro, F.y Siarri, G. *Prácticas Sociales Educativas. Módulo 2 del programa de capacitación docente para la implementación de los “Lineamientos y ejes para la creación y actualización de carreras de grado y pregrado de la UNCuyo”*. Mendoza, Secretaría Académica de la UNCuyo.

Cano Menoni, A. (2014). *La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos*. CLACSO.

Cecchi, N.; Pérez, D.; Sanllorenti, P. (2013). *Compromiso Social Universitario. De la universidad posible a la universidad necesaria*. Buenos Aires, Argentina: IEC-CONADU.

Erreguerena, F. (2017). *El poder de los rectores en la Argentina (1985-2015)*. Buenos Aires. Editorial Prometeo.

Freire, P. (2013) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Montevideo, Siglo XXI Editores, 17-29.

Jara Holliday, O. (2014). *La Sistematización de experiencias. Práctica y Teoría para otros mundos posibles* (2014). Lima, CEAAL; Programa democracia y transformación global; Centro de Estudios y publicaciones Alforja.

Mançano Fernandes, B. (2017). *Territorios y soberanía alimentaria*. En *Revista Latinoamericana de Estudios Rurales*, II (3), p. 22-39.

- Merklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática* (Argentina, 1983-2003). Buenos Aires, 1ª ed, Gorla.
- Rogers, E. M. (1962). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.
- Roig, A. (1998). *La Universidad hacia la Democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa*. Mendoza, EDIUNC.
- Sirvent; M.y Rigal, L. (2012). *Investigación acción participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. Colección Proyecto Páramo Andino, Proyecto Regional, Quito, Ecuador.
- Svampa, M. (2008). *Cambio de época. Movimientos Sociales y Poder Político*. Buenos Aires, CLACSO / Siglo XXI.
- Thiollent, M. (1998). *Metodología da pesquisa acáo*. Cortez Editora, Autores Asociados, Sao Paulo.
- Tommasino, H. y Stevenazzi, F. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. En Revista +E versión digital, (6), Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL, pp. 120-129.
- Tommasino, H.y Rodríguez, N. (2010). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Montevideo: Sello Editorial de Extensión Universitaria.
- Tommasino, H.; Arocena, R.y Otros (2011). *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión, UDELAR, Montevideo.
- Torres Carrillo, A. (2016). La Educación Popular. Una necesaria conceptualización. En TORRES CARRILLO, Alfonso: *La Educación Popular. Trayectoria y actualidad*. Editorial El Búho, Bogotá, pp. 11-61.
- Torres, R. (1988). *Educación popular. Un encuentro con Paulo Freire*. Centro Editor de A. Latina, Buenos Aires, Argentina.
- Unzué, M. (2018). ¿Podemos hablar de una “universidad latinoamericana”? Exclaustración y compromiso como legado. En *Política y tendencias de la educación superior a diez años de la CRES 2008. Cuaderno 2 Aportes para pensar la Universidad Latinoamericana*. Buenos Aires, CLACSO, IEC-CONADU, UN de las artes.

## Notas al pie

1. Conviene aquí recordar la precisión hecha por Bernardo Manzano Fernández acerca de que el territorio es “el espacio apropiado por una determinada relación social que lo produce y lo mantiene a partir de una forma de poder”. Si bien el territorio es un espacio socialmente ordenado, no deja de ser un espacio de conflictividad ya que presupone una disputa por la definición de ese orden y por el control que los grupos sociales tienen sobre él (Manzano Fernández, 2017).
2. Para la descripción de los antecedentes de las PSE a nivel nacional nos hemos basado, fundamentalmente, en: Cecchi, N.; Pérez, D. y Sanllorenti, P. (2013). *Compromiso Social Universitario. De la universidad posible a la universidad necesaria*. Buenos Aires, Argentina: IEC-CONADU.
3. Para la definición de Prácticas Sociales Educativas, sus características y diferencias con otras actividades educativas en territorio, nos hemos basado, fundamentalmente, en el texto de: Bauzá, J.; Buj, C.; Defacci, A.; Erreguerena F.; Fernández, M.; Navarro, F. y Siarri,

G. Prácticas Sociales Educativas. Módulo 2 del programa de capacitación docente para la implementación de los “Lineamientos y ejes para la creación y actualización de carreras de grado y pregrado de la UNCuyo”. Mendoza, Secretaría Académica de la UNCuyo.

4. Las fases o momentos están basados en la propuesta de Michel Thiollent (1988) y María teresa Sirvent (2012).