



# Los procesos de curricularización de la extensión en universidades argentinas. Concepciones, valoraciones y sentidos

## Viviana Macchiarola

Universidad Nacional de Río Cuarto  
macchiarolav@gmail.com  
orcid.org/0000-0001-6951-4892

## Néstor Cecchi

Universidad Nacional de Mar del Plata  
nestorcecchi@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-6541-9297

## Fabrizio Oyarbide

Universidad Nacional de Mar del Plata  
rodoymdq@gmail.com  
orcid.org/0000-0001-7230-5717

## Resumen

Desde la primera década de los años 2000, varias universidades públicas de América Latina y de Argentina inician un proceso de curricularización de la extensión a través de la implementación de Prácticas Sociales Educativas en sus diferentes denominaciones, en el marco de los idearios de Compromiso Social, Extensión Crítica e Integralidad. A partir de la importancia este movimiento instituyente, el Observatorio sobre Compromiso Social Universitario "Jorge Castro" del Centro de Estudios Sindicales y Sociales de la Agrupación Docente Universitaria Marplatense, realizó un estudio con los objetivos de caracterizar los aprendizajes de las/os estudiantes al participar de prácticas de curricularización de la extensión, describir las metodologías empleadas, valorar los procesos de participación e interacción entre actores sociales y universitarios y reconocer logros y limitaciones de los procesos de curricularización de la extensión. Para ello, se llevó a cabo el estudio con un enfoque cuantitativo mediante encuesta realizada a estudiantes y graduados de once universidades nacionales que transitaron por estas experiencias. Los resultados evidencian valoraciones interesantes y esclarecedoras en relación a las perspectivas respecto de las dimensiones comprendidas en el instrumento. Se advierten, por ejemplo, aprendizajes experienciales con integración curricular y ejercicio reflexivo y problematizador sobre el sentido de compromiso social universitario desde la praxis; así como cuestiones que ameritan transformaciones desde la perspectiva extensionista crítica, entre las que se destacan: insuficiente participación de las/os estudiantes en el diseño del dispositivo y de las organizaciones sociales e instituciones extrauniversitarias en la plenitud del proceso.

**Palabras clave:** compromiso social; extensión crítica; prácticas sociales educativas; instituciones universitarias públicas.

---

**Para citación de este artículo:** Macchiarola, V., Cecchi, N. y Oyarbide, F. (2024). Los procesos de curricularización de la extensión en universidades argentinas. Concepciones, valoraciones y sentidos. *Revista Masquedós*, 9(12), 1-19. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2024.v9.n12.352>



*Sección:* Territorio y currícula *Recepción:* 31/08/2024 *Aceptación final:* 30/09/2024

# Processos de curricularização de extensão nas universidades argentinas. Concepções, avaliações e sentidos

## Resumo

Desde a primeira década dos anos 2000, diversas universidades públicas da América Latina e da Argentina iniciaram um processo de curricularização da extensão por meio da implementação de Práticas Socioeducativas em suas diferentes denominações, no marco das ideologias do Compromisso Social e da Integralidade. A partir da importância deste movimento instituinte, o Observatório de Compromisso Social Universitário "Jorge Castro" do Centro de Estudos Sindicais e Sociais da Associação Docente Universitária de Mar del Plata, realizou um estudo com os objetivos de caracterizar a aprendizagem dos estudantes ao participarem de práticas de curricularização extensionista, descrever as metodologias utilizadas, avaliar os processos de participação e interação entre atores sociais e universitários e reconhecer conquistas e limitações dos processos de curricularização extensionista. Para tanto, o estudo foi realizado com abordagem quantitativa por meio de uma pesquisa com estudantes e egressos de onze universidades nacionais que passaram por essas experiências. Os resultados mostram avaliações interessantes e esclarecedoras em relação às perspectivas relativas às dimensões incluídas no instrumento. Por exemplo, notamos: aprendizagem experiencial com integração curricular e exercício reflexivo e problematizador sobre o sentido do compromisso social universitário a partir da práxis; bem como questões que merecem transformações numa perspectiva extensionista crítica, entre as quais se destacam: a participação insuficiente dos estudantes na concepção do dispositivo e das organizações sociais e instituições extra-universitárias na plenitude do processo.

**Palavras-chave:** compromisso social; extensão crítica; práticas sociais educativas; instituições universitárias públicas.

---

# The processes of curricularization of extension in argentinian universities: conceptions, evaluations, and meanings

## Abstract

Since the first decade of the 2000s, several public universities in Latin America and Argentina have initiated a process of curricularizing extension through the implementation of Educational Social Practices under various names, within the framework of the ideals of Social Commitment, Critical Extension, and Integration. Given the importance of this instituting movement, the "Jorge Castro" Observatory on University Social Commitment from the Center for Union and Social Studies of the Mar del Plata University Teaching Association conducted a study. The objectives were to characterize the learning outcomes of students participating in the curricularization of extension, describe the methodologies employed, evaluate the processes of participation and interaction between social and university actors, and recognize the achievements and limitations of the curricularization of extension processes. For this, the study was carried out with a quantitative approach through a survey conducted among students and graduates of eleven national universities who experienced these practices. The results reveal interesting and enlightening evaluations regarding the perspectives on the dimensions covered by the instrument. For example, experiential learning with curricularization and reflective, critical practice on the meaning of university social commitment were identified, along with issues warranting changes from a critical extensionist perspective, such as the insufficient participation of students in the design of the program and the limited involvement of social organizations and extra-university institutions throughout the entire process.

**Keywords:** social commitment; critical extension; educational social practices; public university institutions.

## Introducción

Desde la primera década del presente siglo, varias universidades públicas de América Latina y de Argentina, en particular, inician un proceso de curricularización de la extensión a través de la implementación de Prácticas Sociales Educativas en sus diferentes denominaciones. Dicho proceso, en los últimos años, se ha sustentado y promovido desde la perspectiva del Compromiso Social, Extensión Crítica con sus aportes teórico metodológicos, epistémicos, filosóficos, pedagógicos, éticos, culturales y políticos. Asimismo, encuentra correspondencia directa con los objetivos acordados en las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES) de los años 2008 y 2018, además de las experiencias instituyentes en diferentes ámbitos universitarios y preuniversitarios con el dictado de sus respectivas normativas que se han posibilitado un avance notable en la institucionalización de las PSE. Desde el ejercicio de recuperación de algunos antecedentes y definiciones relevantes acerca de las integralidades y, principalmente, aquellas referidas a la constitución del acto educativo y de las funciones académicas, se destacan las siguientes.

El Plan de Acción que concreta los principios de la CRES 2018 dice:

La responsabilidad social de la educación superior supone desarrollar compromisos territoriales y transformadores, bajo la perspectiva de una comunidad académica expandida, en la que el egresado es un aliado y transformador social. En ella, el conocimiento, la formación y la acción se imbrican para lograr un desarrollo verdaderamente justo y sostenible (CRES, 2008, p.17).

A nivel nacional, la Resolución del Ministerio de Educación de la Nación N°233-E/2018 expresa en su artículo 1°:

Invitar 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 o como la institución las denomine, cuyo cumplimiento será requisito necesario para la obtención del título universitario.

Por último, la Declaración del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) del 14 de diciembre de 2021 propone un conjunto de lineamientos académicos, entre ellos, la curricularización de la extensión. Al respecto refiere:

En este sentido, la formación de ciudadanos universitarios, futuros profesionales involucrados con el desarrollo de prácticas comprometidas con la mejora de calidad de vida de nuestra población, a partir del desarrollo productivo y social, pone 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, implica la revisión de la práctica docente y su incorporación a un proceso de formación comprensivo, amplio y diverso (CIN, 2021, p. 6).

En ese escenario, resulta de interés y necesidad la realización de investigaciones para construir conocimiento acerca de estos procesos innovadores y emergentes de institucionalización e implementación de las diferentes prácticas que permitan a las universidades públicas poner en acto los principios de compromiso social e integralidad. En efecto, por un lado, es necesario generar conocimiento científico pertinente acerca de una de las funciones de la universidad menos estudiada cual es la extensión, así como de estos procesos innovadores de curricularización de la misma y su integración con la investigación y la docencia. Por el otro, corresponde

brindar información relevante sobre las características de estos procesos, sus supuestos y sus concepciones para tomar decisiones fundadas.

Desde allí, el Observatorio sobre Compromiso Social Universitario “Jorge Castro” del Centro de Estudios Sindicales y Sociales de la Agronomía Docente Universitaria Marplatense (CeSyS- ADUM) realizó entre noviembre y diciembre del año 2023 un estudio con el objetivo central de describir y valorar distintos aspectos de los procesos de institucionalización de las Prácticas Sociales Educativas en sus diferentes denominaciones y modalidades. A tal fin se seleccionaron procesos que cuentan con un desarrollo de al menos dos años en instituciones universitarias públicas argentinas (IIUU), a fin de analizarlos desde la perspectiva de las/os estudiantes y graduadas/os. Tal objetivo se enmarca en uno de los propósitos del Observatorio que es “investigar, monitorear, sistematizar las características y los contextos de implementación de dispositivos extensionistas y prácticas integrales en sus diferentes denominaciones y modalidades”.

En el presente artículo, con el propósito de fortalecer el diseño de políticas institucionales respecto del tema en cuestión, se comparte el análisis y las reflexiones acerca de los resultados obtenidos por el trabajo investigativo cuyos objetivos específicos fueron: caracterizar los aprendizajes de las/os estudiantes al participar de prácticas de curricularización de la extensión; describir, desde la perspectiva de estudiantes y graduadas/os, las metodologías empleadas en dichas prácticas; valorar los procesos de participación e interacción entre actoras/es sociales y universitarias/os en estas experiencias; y, reconocer logros y limitaciones de los procesos de curricularización de la extensión, desde la perspectiva de estudiantes y graduadas/os.

### **Breve marco conceptual**

Resulta oportuna una primera aproximación a algunos conceptos que den cuenta del posicionamiento en relación a los procesos de curricularización en las Universidades Argentinas. En tal sentido, es importante señalar a las Prácticas Sociales Educativas (PSE) como dispositivo que en sus diferentes modalidades y denominaciones se han robustecido, desarrollado y problematizado en los últimos años, en espacios cada vez más formalizados y con mayor institucionalidad. Según estudios recientes del Centro Regional de Estudios en Extensión Universitaria, el 79% de las instituciones universitarias manifiesta disponer de una propuesta de curricularización en curso con distintas características y niveles de avance, ya sea por definición estatutaria o por acuerdos reglamentarios (2024, p. 13).

Las PSE consisten en espacios colaborativos entre estudiantes, docentes y actores comunitarios donde las/os estudiantes aprenden en territorio contenidos de sus respectivas carreras en articulación con la atención transformadora de problemáticas sociales relevantes. Lejos de ser pensadas dichas prácticas, como espacios meramente instrumentales, constituyen oportunidades que contribuyen decididamente a fortalecer el compromiso social de las universidades, los modos de enseñar y aprender en relación estrecha a problemáticas socialmente relevantes, así como a la formación integral, ética y política de las/os graduadas/os. Es decir, la reconfiguración de sentido con relación al acto educativo y sus integralidades.

Estas experiencias de curricularización de la extensión, enmarcadas desde perspectivas críticas, contribuyen a resignificar el compromiso social de nuestras instituciones en tanto se legitiman como actores institucionales en forma activa,

consciente, articulada y sostenida en las transformaciones sociales. Esto implica, como punto de partida, la voluntad institucional de involucramiento transformador, dialógico, emancipador, con las organizaciones de la comunidad (Cecchi *et al.* 2020). Dicho posicionamiento extensionista crítico se inscribe como una opción epistemológica de co-construcciones cognoscentes como resultado de experiencias relacionales y dialectizantes, con densidad histórica y contexto socioterritorial, constituidas desde la praxis, cuyas interrogaciones problematizadoras sobre la realidad se entranan en un proceso comunitario autónomo, decolonial, multidiverso, feminista e intercultural.

Sin embargo, cualquier proceso de curricularización ni los dispositivos a tal efecto no resultan necesariamente transformadores. Por ello, deben revisarse las experiencias más tradicionales y evitar prácticas asistencialistas, donosas, que sólo perpetúan asimetrías. Es necesario fortalecer procesos integrales dentro del paradigma de la extensión crítica, aquellos que articulen las funciones sustantivas de las universidades, saberes, disciplinas y sentipensar dialógicamente. La perspectiva integral vincula a la extensión con la formación universitaria favoreciendo la enseñanza activa y la participación de estudiantes y docentes conjuntamente con sujetos colectivos, instituciones y actores vecinales en abordajes de diferentes problemáticas territoriales (Tommasino y Cano, 2016; Macchiarola, 2023).

### **Metodología**

El estudio exploratorio se llevó a cabo con un enfoque cuantitativo mediante encuesta. Esta permitió obtener una mirada amplia y extensiva sobre los alcances, avances y modos de institucionalización de los dispositivos de curricularización de la extensión en las IIUU, particularmente las PSE, a partir de ciertos indicadores. Para ello, se administró una encuesta definida como “estrategia de investigación caracterizada por la aplicación de un procedimiento estandarizado para la obtención de información (oral y/o escrita), de una muestra amplia de sujetos” (Cea D’Ancona, 2004, p. 28). Siguiendo la clasificación de Cea D’Ancona (2001) fue una encuesta web autoadministrada que permitió obtener una “fotografía” de nuestro objeto de estudio en un momento concreto y estático mediante una única medición (Díaz de Rada, 2000).

Para la mayoría de los ítems se construyó una escala tipo Likert que consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de juicios o preguntas, ante los cuales se pide la reacción u opinión de los sujetos eligiendo uno de los puntos de la escala.

Se pretendió recabar la valoración de las/os estudiantes y graduadas/os sobre diferentes aspectos de los procesos de curricularización de la extensión en las universidades objeto de estudio. Los aspectos o dimensiones de análisis relevadas mediante el cuestionario fueron:

1. Con relación a los aprendizajes de las/os estudiantes:
  - Relación o integración entre contenidos desarrollados en las asignaturas y la experiencia comunitaria.
  - Actitudes que se aprenden con las PSE.
  - Habilidades aprendidas.
  - Procesos de participación de las/os estudiantes.
  - Trabajo en equipo.
  - Niveles de aprendizaje experiencial (receptivo, analítico, productivo o creativo).

2. Con relación a las metodologías de trabajo:
  - Valoración de la metodología de trabajo.
  - Acompañamiento de las/os estudiantes.
  - Modalidades de enseñanza.
  - Interdisciplinariedad.
  - Planificación de la enseñanza.
3. Con relación a la articulación con actores sociales:
  - Tipo de organizaciones participantes.
  - Procesos y niveles de participación de las/os actoras/es sociales.
  - Aportes a la comunidad.
4. Acerca de sentidos atribuidos y valoraciones generales.
  - Sentidos o finalidades atribuidas.
  - Concepciones subyacentes.
  - Conocimiento sobre su existencia y sobre procesos de evaluación.
  - Valoraciones generales: recomendaciones y continuidades.

Las unidades de observación fueron estudiantes y graduadas/os que hubiesen transitado experiencias de curricularización de la extensión en once universidades: Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Universidad Autónoma de Entre Ríos, (UADER) Universidad Nacional del Centro (UNICEN), Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) y Universidad Nacional de San Martín (UNSM). Ellas iniciaron sus procesos de curricularización con modalidades diferentes entre los años 2008 y 2020. Respondieron el cuestionario 118 estudiantes y 13 graduadas/os. No puede considerarse una muestra representativa del conjunto por lo que se trata de un estudio meramente exploratorio que puede permitir identificar problemas, conceptos o variables a profundizar en nuevos estudios.

La tabla 1 muestra la distribución de las 131 personas que respondieron la encuesta en las diferentes universidades. Como podrá observarse, la distribución de respuestas por universidad es muy dispar (dependiendo tal vez de los mecanismos de convocatoria a las/os estudiantes y graduadas/os) lo que no habilita análisis comparativos.

*Tabla 1: Universidades que conforman la muestra*

	Frecuencia	Porcentaje
Total	131	100
UNMDP	41	31,3
UADER	31	23,7
UNRC	22	16,8
No mencionan Universidad	11	8,4

UNICEN	10	7,6
UNRN	7	5,3
UNDAV	3	2,3
UNCuyo	2	1,5
UNSJ	2	1,5
UNLP	1	0,8
UNSM	1	0,8

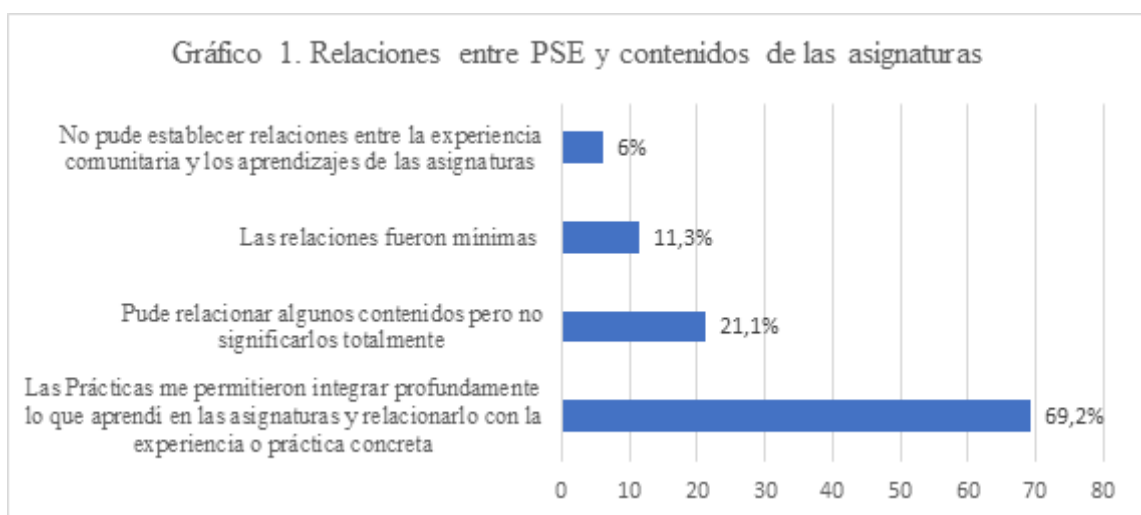
Se realizó un análisis descriptivo de frecuencias absolutas y relativas de las respuestas a cada pregunta. Las dos últimas preguntas abiertas se analizaron mediante un procedimiento de codificación abierta.

### Resultados y discusión

#### ***Acerca de los aprendizajes de las/os estudiantes en las prácticas de curricularización de la extensión***

Una de las cuestiones que interesó indagar en este estudio es qué y cómo aprenden las/os estudiantes cuando desarrollan prácticas en el territorio como parte de sus tareas curriculares o actividades de las asignaturas, seminarios, talleres que cursan en sus carreras.

La mayoría de las/os estudiantes y graduadas/os encuestadas/os (69,2%) manifestaron haber podido integrar los contenidos de las asignaturas y relacionarlos con la práctica territorial desarrollada. El 21,1% dijo haberlos relacionado pero que no pudieron significarlos plenamente. Esta vinculación es central en los procesos de curricularización de la extensión y daría cuenta de la percepción de las/os estudiantes sobre la importancia de estas prácticas como oportunidades para el aprendizaje experiencial y, por otro lado, del esfuerzo del equipo docente por contextualizar y vincular los contenidos curriculares en relación a la experiencia territorial (Gráfico 1)<sup>1</sup>.



*Fuente: elaboración propia.*

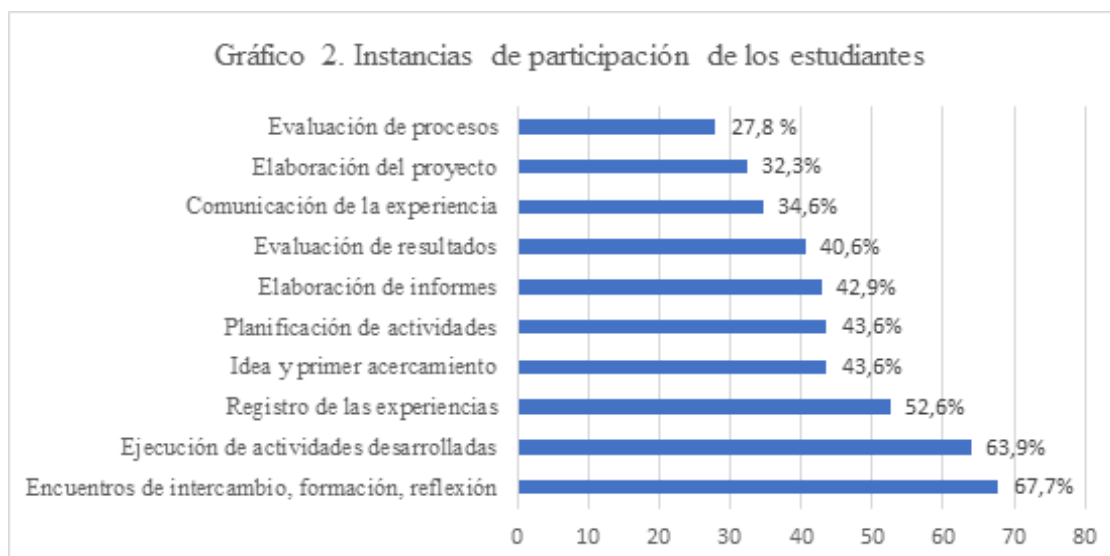
<sup>1</sup> Los porcentajes de respuestas no suman 100% ya que las preguntas admitían más de una elección.



Con respecto a las **actitudes** que las/os estudiantes y graduadas/os expresan haber aprendido con su participación en PSE, ellas son: en primer lugar, compromiso; en segundo lugar, responsabilidad; en tercer lugar, empatía; y por último, escucha y valoración del otro, todas actitudes que enfatizan la relación social con un otro que nos responsabiliza en las situaciones compartidas. El aprendizaje de estas actitudes encuentra una clara oportunidad de ser aprendidas, internalizadas, resignificadas en relación estrecha con actoras/es y organizaciones sociales, en particular, mediante trabajos compartidos en espacios problematizadores. Siendo las actitudes, según Eiser (1989), una predisposición aprendida a través de la experiencia, a responder de un modo consistente hacia un objeto social y constituyendo un antecedente de la acción, se podría hipotetizar que las PSE, al promover el aprendizaje de estas actitudes sociales, predispondrían a las/os estudiantes hacia una conciencia crítica y transformadora de las estructuras de injusticias y desigualdades.

En cuanto a las **habilidades aprendidas** por las/os estudiantes, desde su propia perspectiva y entendiendo por ellas, en sentido amplio, a las capacidades construidas para realizar ciertas tareas, se enuncian en primer lugar: análisis problematizador de la realidad; en segundo lugar, trabajo en equipo; y, en tercer lugar, vinculación entre la teoría y la práctica. Todas ellas resultan imprescindibles tanto en los vínculos en la vida en comunidad como en cualquier ejercicio profesional. Estas habilidades jerarquizadas por las/os estudiantes son congruentes con algunos de los principios y acciones centrales de la Extensión Crítica tales como: problematización, vínculo y trabajo con otros. Dicho movimiento de formación integral se constituye de manera más propicia a través de las experiencias en comunidad, con aprendizajes significativos desde una dialectización profunda del acto educativo.

Con respecto a la **participación de las/os estudiantes** en los diferentes momentos del desarrollo de las PSE, manifestaron haber tomado parte de encuentros de intercambio, formación y reflexión (67,7%) y de la ejecución de actividades planificadas (63,9%). Sólo el 32,3% reconoció participar en la elaboración del proyecto, 27,8% en la evaluación de procesos y 40,6% en la evaluación de resultados (Gráfico 2). Como puede advertirse, la participación de las/os estudiantes se concentra en las instancias de formación o ejecución del proyecto, pero es baja en los momentos de diseño y evaluación de los procesos de las propuestas.



Fuente: elaboración propia

Según Teresa Sirvent (1984):

La participación real ocurre cuando los miembros de una institución o grupo a través de sus acciones ejercen poder en todos los procesos de la vida institucional: a) en la toma de decisiones en diferentes niveles, tanto en la política general de la institución como en la determinación de metas, estrategias y alternativa específicas de acción; b) en la implementación de las decisiones; c) en la evaluación permanente del funcionamiento institucional. La participación simbólica asume dos connotaciones: una, el referirse a acciones a través de las cuales no se ejerce, o se ejerce en grado mínimo una influencia a nivel de la política y del funcionamiento institucional; otra, el generar en los individuos y grupos comprometidos la ilusión de ejercer un poder inexistente. Lo que está en juego, es el poder institucional, entendido como una intervención real en la toma de decisiones de una institución. (p. 1)

Coincidiendo con el planteo teórico-práctico de la autora, debería priorizarse la plena participación de las/os estudiantes no sólo en la implementación de las prácticas sino en las decisiones sobre su elaboración, de lo contrario se evidencian procesos de participación más cercanos a lo simbólico y menos a lo real.

Por otra parte, desde la perspectiva crítica, la evaluación de los proyectos y prácticas debe resultar también necesariamente democrática y participativa, cuestión que no parece ocurrir en la mayoría de las experiencias relevadas, ya que la participación de las/os estudiantes en esta fase, en especial en la evaluación de procesos de los proyectos, es limitada.

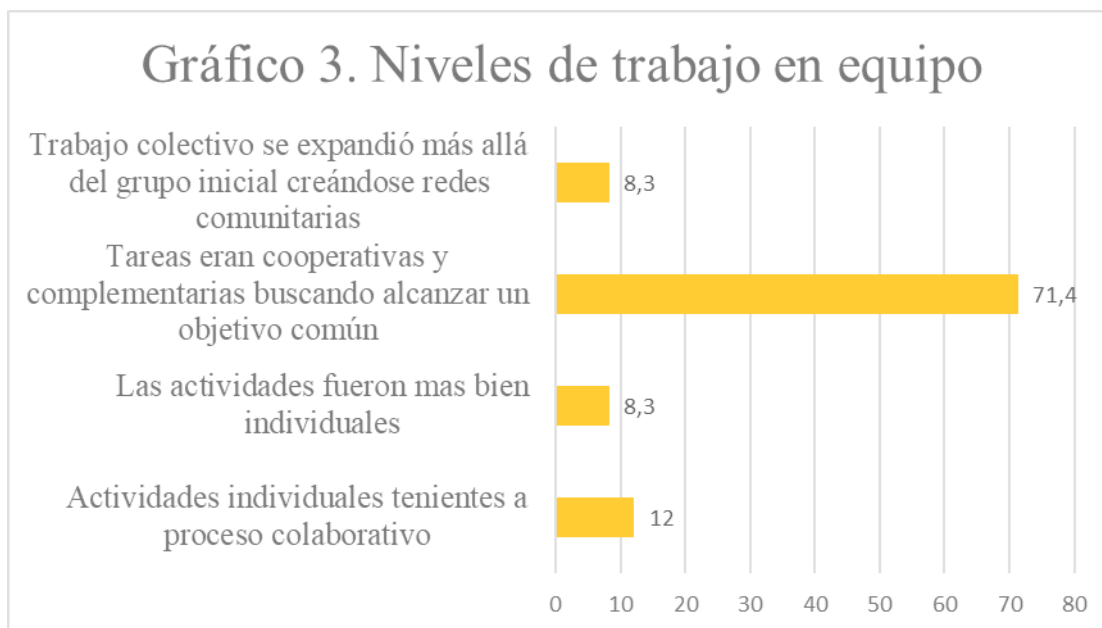
Continuando con los procesos participativos de las/os estudiantes, las/os encuestadas/os afirman haber participado en actividades territoriales. Hasta dos veces (36,8%), entre dos y seis veces (34,6%) y más de seis (28,6%). Así, el 71,4% de las/os estudiantes participó de seis **encuentros** o menos en acciones en el territorio, lo que se valora como de baja intensidad. Se considera que resulta difícil construir vínculos que posibiliten un trabajo conjunto y comprometido con una presencia tan limitada.

Ante la pregunta acerca de si, cumplidos los requisitos académicos de participar en PSE, continuaron asistiendo por decisión propia a la institución u organización, el 63,9% respondió que no y el 36,1% que sí.

Otro aspecto a indagar fue el trabajo en equipo. Rubio Serrano *et al.* (2015) y Puig Rovira *et al.* (2015, p. 118) distinguen diferentes niveles en el trabajo en equipo: 1) colaborativo: que refiere a procesos basados en la contribución de los participantes a un proyecto colectivo que requiere unir tareas autónomas e independientes; 2) cooperativo: relativo a un proceso de trabajo interdependiente entre participantes en un proyecto colectivo que requiere articular aportaciones complementarias para alcanzar un objetivo común; 3) expansivo: el trabajo colectivo va más allá del grupo inicial de participantes e incorpora de forma activa a otros agentes externos, creando así redes de acción comunitaria.

Al indagar sobre estos **niveles de trabajo en equipo**, se observa que el 71,4% de las/os encuestadas/os expresa que las tareas eran cooperativas y complementarias entre estudiantes, docentes y miembros de la comunidad buscando alcanzar un objetivo común. Estos datos dan cuenta de un nivel colaborativo de trabajo en equipo, según la distinción realizada por los autores citados. En contraposición, sólo el 8,3% refiere a que realizó tareas individualmente y el trabajo en equipo fue casual. Por otra parte, el nivel expansivo entendido como trabajo colaborativo en

redes que expande los procesos de cooperación más allá del equipo inicial, nivel más alto y deseado como inédito viable, aún es incipiente (8,3%) (Gráfico 3).



*Fuente: elaboración propia*

El **tipo de experiencia** pedagógica que las/os estudiantes y graduada/os desarrollan en las PSE es otro aspecto relevante a valorar. Desde el enfoque de la educación experiencial, Camilloni recupera la escala de experiencialidad que proponen Gibbons y Hopkins (1980 en Camilloni, 2016), la cual distingue cuatro modos de experiencia: receptivo, analítico, productivo y de desarrollo.

Desde la visión de las/os estudiantes y graduadas/os, predominan las experiencias receptivas (observación, registro de experiencias y/o escucha con un 43,6%) lo que reafirma el rol más pasivo de las/os estudiantes congruentes con la participación simbólica que analizamos anteriormente. Le siguen en frecuencia de respuestas las experiencias productivas (organización, realización y producción de acciones que ayudaron a resolver problemas de la comunidad = 36,1%), las de desarrollo (organización, realización y producción de acciones conjuntas con actores de la comunidad, evaluación compartida y análisis de situaciones problemáticas = 34,6%), propias del sentido de las PSE y, en menor proporción, análisis, reflexión y ensayo de alternativas (24,1%).

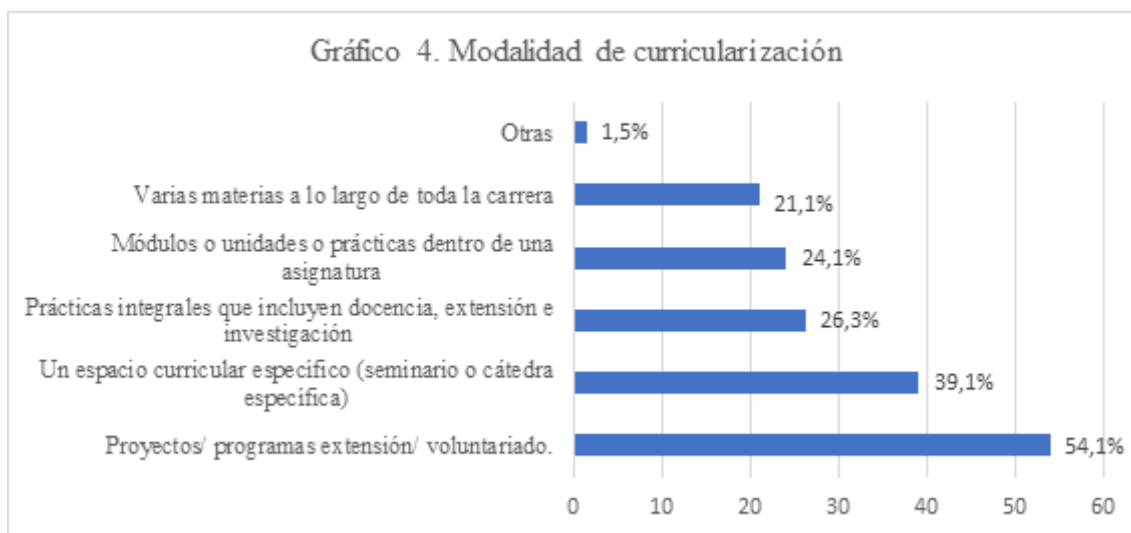
#### **Acerca de las metodologías de trabajo**

Si bien los procesos de enseñar y aprender son diferentes pero interconectados, se coloca ahora el foco de análisis en las prácticas docentes. En cuanto a la **metodología de trabajo** en la asignatura o proyecto que incorpore las prácticas, la mayoría de las/os estudiantes refirió a que la misma les resultó satisfactoria o muy satisfactoria (86,4%). Sólo para el 4,5% de las/os encuestadas/os le resultó insatisfactoria. Emerge aquí la necesidad de profundizar en las instancias de formación en la curricularización de la extensión por las que transitaban las/os docentes involucradas/os ante la hipótesis de una eventual relación entre la formación de las/os docentes y las metodologías implementadas. Estas perspectivas

se corresponden con las propias experiencias, en tanto que la mayoría de las/os estudiantes que formaron parte de prácticas de curricularización en territorio como es el caso de las PSE, valoraron especialmente su satisfacción por haber tenido la oportunidad de participar de las mismas.

En este marco y entendiendo al **acompañamiento de las/os docentes** a las/os estudiantes durante las diferentes etapas de las prácticas como parte central de la metodología de trabajo, el 78,9% de las/os estudiantes consultadas/os reconoce haber sido convenientemente acompañado, otorgándoles este proceso seguridad y confianza. El 15,8% refirió que ha sido parcialmente acompañado y el 5,3% negó todo acompañamiento.

Con respecto a la **modalidad de curricularización** de la extensión que predomina en cada universidad, las/os estudiantes y graduadas/os señalaron en orden de importancia: los proyectos/ programas de extensión y voluntariados (54,1%); un espacio curricular específico, seminario o cátedra específica (39,1%); prácticas integrales que incluyen docencia, extensión e investigación (26,8%), módulos o unidades o prácticas dentro de una asignatura (24,1%), varias materias a lo largo de toda la carrera (21,1%). La dispersión de las respuestas denota las particularidades de universidades, carreras y facultades. Quedan como interrogantes a indagar en futuros estudios cualitativos, el nivel de curricularización de ese 55% de proyectos de extensión y voluntariados, las características que asumen tales modalidades y su grado de afianzamiento, ya que si no están debidamente consolidados constituyen instancias poco sostenibles y esto, en algún sentido, puede ser pensado como una dificultad. La integralidad entre las tres funciones universitarias y la transversalidad de las PSE a lo largo de los currículos son experiencias aún incipientes, de acuerdo a la visión de estudiantes y graduadas/os.



*Fuente: elaboración propia*

Se indagó también acerca del alcance de la **integración interdisciplinaria** en las experiencias de curricularización de la extensión, siendo esta una modalidad requerida en este tipo de prácticas en tanto amplía miradas sobre el modo de transitar los procesos. El 64,7% de los encuestadas/os reconoció el trabajo integrado entre varias disciplinas en el desarrollo de las prácticas. El 13,5% no advirtió tales relaciones.

El mayor porcentaje de las/os estudiantes y graduadas/os consultadas/os (42,9%) consideró que los aprendizajes estaban **planificados** según el programa de la asignatura o el proyecto, resultaron de una reflexión/indagación/acción y se vincularon directamente con las prácticas. El 18% indicó que los aprendizajes estaban planificados y vinculados con las prácticas. Sólo el 6,9% dijo que no pudo dar cuenta de nuevos aprendizajes. La valoración de las experiencias resulta así, altamente positiva si se consideran los objetivos de la misma y el principio de que ellas sean prácticas programadas, organizadas e incluidas en los procesos curriculares.

**Acerca de la articulación con los actores sociales**

Con relación a los **sectores u organizaciones sociales con las que se ha articulado** prioritariamente en las prácticas, según las/os consultadas/os son: comunidades barriales (42,9%), organizaciones sociales (37,6%), Estado municipal (30,1%), Estado provincial (19,5%), cooperativas de trabajo (16,5%) y emprendedores de la economía social (15,1%) (Gráfico 5). El tipo de sector con el que se articula con más frecuencia comprende organizaciones sociales territoriales que despliegan sus acciones en barrios del ejido urbano o se concentran en problemáticas particulares colocando al territorio en el centro de la disputa por los bienes y recursos públicos (Quiroga *et al.*, 2015) y, en segundo lugar, instituciones del Estado municipal o provincial.



Fuente: elaboración propia

La **selección del problema** que se abordó en las prácticas, según estudiantes y graduadas/os, fue realizada por el equipo docente (40,6%). Esta perspectiva resulta particularmente compleja y requiere de un trabajo sostenido de resignificación de las PSE, en tanto no se advierte la participación de equipos docentes, de estudiantes y actores sociales en todo el proceso.

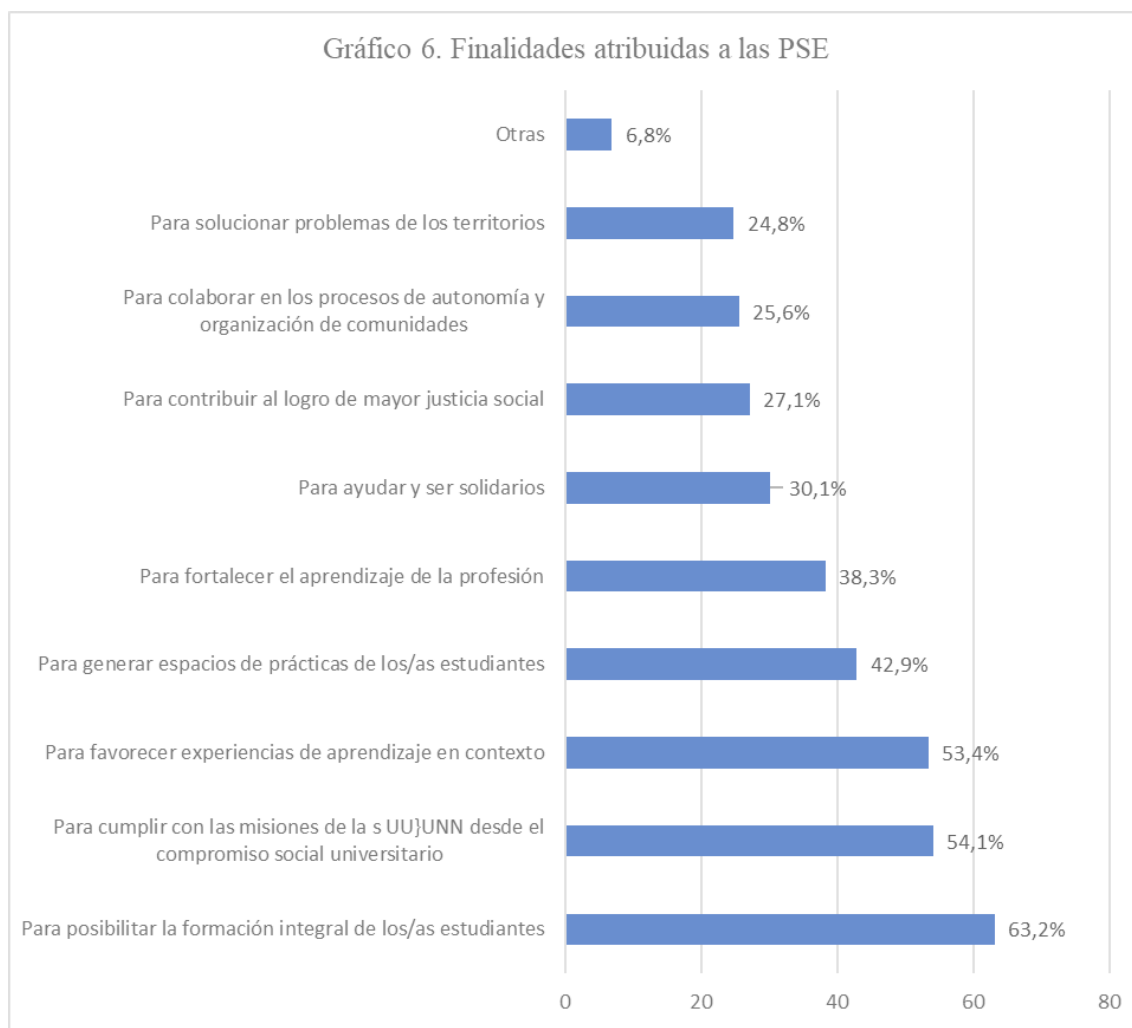
En cuanto al **nivel de participación de la organización**, grupo o institución con la que se trabajó, el 29,3% de las respuestas aludió que la universidad y las organizaciones o instituciones sociales acordaron ciertas condiciones de aplicación, pero el proyecto fue elaborado luego por el equipo docente. No obstante, sumando el 28,6% de las respuestas que refiere a que "Las organizaciones o instituciones participaron en todo el proceso, hicieron aportes importantes, los guiaron y enseñaron"; y el 17,3% correspondiente a la opción "Las organizaciones implicadas en el proyecto y

la universidad lo diseñan y aplican conjuntamente, desde el inicio hasta el final del proceso”, se obtuvo un porcentaje del 45,9% que nos hablaría de buenos niveles de participación social en las diferentes instancias de las prácticas.

En cuanto al **aporte** que se realizó a través de las prácticas a la resolución del problema o necesidad que motivó/originó la misma, el 66,7% de las respuestas oscilan en los valores 4 y 5 por lo que puede considerarse como un aporte sustantivo.

**Acerca de sentidos atribuidos y valoraciones generales.**

Los **sentidos o finalidades** que estudiantes y graduadas/os atribuyen a las prácticas extensionista curricularizadas son: a) para posibilitar la formación integral de las/os estudiantes (63,2%); b) para cumplir con las misiones de la Universidad Pública desde el compromiso social universitario (54,1%); c) para favorecer experiencias de aprendizaje en contexto (53,4%). Tales sentidos refieren tanto a transformaciones formativas esperadas en las/os estudiantes como al cumplimiento del ethos universitario vinculado al compromiso social, ambos sentidos relativos a la academia. Las opciones que encierran un sentido crítico y emancipador como solución de problemas territoriales, colaboración en los procesos de organización y autonomía de las comunidades y contribución al logro de mayor justicia social, han tenido menores porcentajes de elección: 24,8%, 25,6% y 27,1%, respectivamente (Gráfico 6).



Fuente: elaboración propia

Interesó indagar, también, las **concepciones subyacentes** a las prácticas de curricularización de la extensión. El 33,8% de las/os encuestados eligieron la opción que refiere a que las prácticas permiten pensar y reflexionar sobre las estructuras sociales que producen los problemas que abordamos, y colaborar en su transformación. Podría interpretarse que entienden a estas prácticas como problematizadoras y emancipadoras valorando instancias de reflexión sobre el contexto. Las dos opciones que le siguen en frecuencia refieren a la contribución de las prácticas para la formación ciudadana y profesional (25,6%). El 15,8% manifestó que las PSE les permitieron articular teoría y práctica favoreciendo su formación profesional. La opción que aludió a la solidaridad y ayuda recibió baja elección (12,2%) lo que hace suponer que existe una resignificación de las tradicionales experiencias extensionistas sostenidas, esencialmente, en prácticas asistencialistas donosas o iluministas para avanzar hacia prácticas integrales esencialmente críticas. No obstante, estas respuestas no parecen congruentes con las referidas a la pregunta anteriormente analizada, lo que abre nuevos interrogantes.

En cuanto al **conocimiento sobre la existencia de estas prácticas** por parte de las/os integrantes de la universidad (estudiantes, docentes, graduadas/os. no docentes), creyeron que sí el 42,9% de las/os encuestadas/os y que no el 30,8%. Este dato interpela a ampliar la difusión de la existencia de estas políticas y experiencias en las universidades, facultades y carreras. Se advierte al respecto que algunas universidades que están avanzando en el proceso de institucionalización de las PSE han incorporado con buenos resultados, además de un proceso de formación sostenido de los equipos docentes, algunas estrategias de comunicación acerca de la trascendencia de las PSE y sus sentidos.

Desde la perspectiva de esta investigación, por tratarse de procesos innovadores que posibilitan la construcción de nuevos sentidos de las IIUU, es recomendable que existan **procesos de evaluación** participativa y comunicación de los resultados. No obstante, el 48,9% desconoció si se han realizado procesos de evaluación, lo que implica su no participación en tales momentos y el 43,1% creyó que sí se ha realizado.

En relación a las valoraciones de las/os estudiantes y graduadas/os, sus opciones sugirieron dos recomendaciones principales: transitar las prácticas en diferentes momentos/etapas de sus carreras (96% elige valor 5) y luego, siguiendo el orden, señalaron la necesidad de espacios de encuentros frecuentes con actores u organizaciones sociales para intercambiar situaciones problemáticas y buscar soluciones (80% valor 5).

Consultadas/os acerca de si **seguirían participando** en experiencias luego de cumplir con su práctica, el 57,9 % dijo que tratará de participar siempre que le sea posible. Sólo el 3,8% dijo que no le gustaría volver a participar de este tipo de prácticas, bajo nivel de respuesta que resulta alentador. Por otra parte, el 22,6% manifestó seguir participando en experiencias similares.

### **Acerca de concepciones subyacentes sobre la extensión**

En las respuestas de las/os estudiantes a preguntas abiertas que indagan sobre sus valoraciones positivas y negativas respecto de los procesos de curricularización de la extensión vivenciados, subyacen diferentes concepciones sobre estas prácticas.

Se consideran aquí a las concepciones como un conjunto de principios, valores y puntos de vista sobre una realidad, muchas veces implícitos o tácitos, que proveen

criterios filosóficos, políticos, morales, ideológicos, que determinan las actitudes o predisposiciones a actuar de determinada manera y orientan la acción de las personas o colectivos (Castro-Kikuchi, 2005).

Al respecto fueron identificadas tres concepciones. En primer lugar, la vinculación de las PSE con ciertos principios o valores como la solidaridad y la ayuda a otros, que se interpreta como una concepción cercana a perspectivas asistencialistas o de respuestas solidarias a una necesidad. El asistencialismo se funda en valores éticos individuales que buscan paliar los efectos o consecuencias de problemas sociales, soslayando conflictos y relaciones de poder, así como las causas estructurales de tales problemas. Así, las palabras "solidaridad" y "ayuda" aparecen reiteradamente como logros de las PSE. Una/o de las/os estudiantes dijo: "*Poder tener contacto con personas que necesitan ayuda y poder brindarles esa ayuda*", "*extender la ayuda profesional*"<sup>2</sup>.

La segunda concepción sintetiza una visión aplicacionista o transferencista, propia de una racionalidad técnica donde las PSE permiten "aplicar" los conocimientos teóricos construidos en la universidad en contextos de práctica profesional. Pone énfasis en la formación profesional y reconoce una relación lineal y unilateral de la teoría hacia la práctica, desconociendo interacciones enriquecedoras. Dijeron las/os estudiantes encuestadas/os: "*Permite aplicar en la realidad (o no) lo que vemos en la teoría*"; "*transferir la teoría a la práctica*", "*la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos*".

Una tercera mirada se acerca más a perspectivas críticas en tanto valoraron "*la generación de compromiso social y pensamiento crítico*", "*la conciencia social*", "*la toma de conciencia de las desigualdades, la sensibilización con sectores vulnerados, interés por generar o contribuir a un cambio*", "*replantearnos nuestro deber ciudadano*", "*interacción y acercamiento de espacios que pueden potenciarse*". En estas expresiones se identifican al menos tres dimensiones de un pensamiento crítico. Las PSE posibilitan, en primer lugar, una dimensión de las perspectivas críticas que alude a procesos de concientización donde ellas son espacios destinados a la reflexión y acción que permite a las/os futuras/os profesionales tomar conciencia de las condiciones sociales injustas y desiguales, la vulneración de derechos y la conflictividad. Una segunda dimensión, refiere a la intencionalidad transformadora de tales situaciones de injusticia. Y una tercera, relativa a la comprensión del vínculo entre actores universitarios y sociales como dialógico, interactivo y de mutua transformación y potenciación.

### **Aprendizajes logrados**

En congruencia con los datos cuantitativos, las/os estudiantes reconocieron como logros, en las respuestas abiertas del cuestionario, el aprendizaje de diferentes conocimientos, habilidades y actitudes. Entre los **conocimientos** identificados con mayor recurrencia se encuentran: conocer otros contextos, realidades y situaciones de vida; profundizar la teoría; conocimiento de problemas sociales y de su propio ámbito de acción como profesional; y aprendizaje de técnicas profesionales.

Entre las **actitudes** mencionaron: empatizar con pares, autonomía, participación ciudadana, solidaridad, confianza para la relación con el territorio, respeto por el otro y escucha, todas ellas actitudes que ponen en valor el vínculo colectivo.

---

<sup>2</sup> Las frases en comillas y en cursiva son textuales de las/os estudiantes y extraídas de las respuestas abiertas al cuestionario.



Como **habilidades** construidas refirieron: trabajar y comunicarse con personas por fuera del ámbito académico, realizar trabajos de campo, trabajo en equipo, vinculación *"con comunidades vulnerables y marginadas por barreras geográficas o culturales y tomar decisiones con seguridad respecto a situaciones singulares"*.

Es de destacar la valoración que hicieron las/os estudiantes del aporte de estas experiencias para su orientación profesional. Dijo una/n estudiante: *"Permite que los estudiantes tengan una idea de a qué área les gustaría o no dedicarse"*. Otra/o dijo: *"nos permite pensar el rol de nuestra profesión"*.

En síntesis, se trata de aprendizajes experienciales que configuran el acto educativo como parte de un proceso académico de formación integral de las/os estudiantes con sustento epistémico, ético, político y cultural y donde la interdisciplinariedad, la territorialización y la co-construcción de saberes posibilitan un ejercicio crítico para una ciudadanía comprometida con los problemas sociales.

### **Debilidades identificadas**

Las/os estudiantes identificaron también problemas, debilidades u obstáculos que requieren revisión. Las debilidades se clasifican en tres órdenes: a) institucionales; b) curriculares; c) propias del estudiantado.

Entre las **institucionales**, tanto a nivel de estado como de las propias universidades, mencionaron: falta de presupuesto y de recursos materiales, burocracia, poca difusión de este tipo de proyectos (*"No todos están enterados de su existencia"*); desorganización (*"La universidad llega de diferentes maneras y desorganizada al territorio"*); más valoración de la investigación que de la extensión y bajo reconocimiento institucional a la participación de las/os estudiantes. Otras dos problemáticas aparecen recurrentemente, pero muestran a las claras opiniones claramente controvertidas. Por un lado, el problema del tiempo donde las valoraciones son contradictorias. En este sentido, algunas/os estudiantes señalaron que el tiempo dedicado al trabajo territorial es insuficiente: *"Muchas veces las salidas eran cortas y se pierde la profundización del vínculo con la comunidad"*. Para otras/os, en cambio, son extensas y les *"restan tiempo de cursada"*. El otro problema en cuestión es su carácter obligatorio o no. Algunas/os estudiantes reclamaron que las PSE sean obligatorias. Otras/os, por el contrario, consideraron que deben ser opcionales. Un/a estudiante dijo al respecto: *"Yo creo que no deberían ser obligatorias, para que el estudiante tenga ganas de participar y se involucre de verdad. Muchos van sólo para cumplir las horas"*. Para algunas/os el carácter opcional remite al área o temática donde realizar las prácticas considerando que debería haber más opciones.

En cuanto a las debilidades **curriculares**, algunas/os consideraron que deberían estar desde el comienzo de las carreras *"para poder articular teoría y prácticas desde el inicio"*. Otras/os profundizaron la propuesta sugiriendo un carácter transversal durante toda la carrera y reclaman mayor peso en el currículum. También, algunas/os consideraron que la oferta curricular de PSE es baja y valoraron como escasa la cantidad de encuentros en el territorio. Por último, en un caso se señala la falta de coordinación entre las cátedras involucradas en las PSE. Un señalamiento interesante que realizó un/a estudiante refirió a que *"la mayoría de los estudiantes no sostiene el vínculo con las organizaciones a largo plazo y a veces no se dejan herramientas o conocimientos en las organizaciones para que puedan seguir trabajando con autonomía luego de la vinculación"*.

Con respecto a debilidades relativas a las/os propias/os **estudiantes** refirieron a: a) la poca participación en la sistematización, evaluación y comunicación de los resultados logrados, valoración coincidente con los datos emergentes de las respuestas cerradas; b) desigual compromiso de las/os estudiantes; c) tener pocas herramientas para llevar a cabo la práctica.

Finalmente, cabe señalar dos riesgos que advirtieron las/os estudiantes. Por un lado, *"que pierda la espontaneidad del voluntariado"* y, por el otro *"riesgo de caer en el asistencialismo"*.

## Conclusiones

El proceso de curricularización de la extensión, a través de la implementación de PSE en sus distintas denominaciones, asume relevancia institucional en el contexto de las universidades públicas de América Latina, en particular de Argentina. Con potencial transformador sobre el modelo universitario, es promovido y sostenido desde diferentes perspectivas, muchas de ellas vinculadas al concepto de Compromiso Social Universitario y Extensión Crítica. Dicho proceso cuenta con antecedentes interesantes tanto en los niveles de pregrado y grado, en los que se van consolidando las experiencias académicas con una progresiva institucionalidad y normativas que regulan su desarrollo.

Los resultados evidencian valoraciones interesantes y esclarecedoras en relación a las perspectivas respecto de las dimensiones comprendidas en el instrumento. Se advierte, por ejemplo: aprendizajes experienciales con integración curricular y ejercicio reflexivo y problematizador sobre el sentido de compromiso social universitario desde la praxis; así como cuestiones que ameritan transformaciones desde la perspectiva extensionista crítica, entre las que se destacan: insuficiente participación de las/os estudiantes en el diseño del dispositivo y de las organizaciones sociales e instituciones extrauniversitarias en la plenitud del proceso. Los datos relevados constituyen un insumo interesante para robustecer las políticas nacionales e institucionales a fin de fortalecer y resignificar el desarrollo de las PSE. No obstante, el carácter exploratorio del estudio y las limitaciones de la muestra interpelan a continuar con estudios más amplios en su alcance y que triangulen métodos cualitativos y cuantitativos.

A partir de la importancia este movimiento instituyente en el Sistema Universitario Nacional, los autores, integrantes del Observatorio sobre Compromiso Social Universitario "Jorge Castro" del Centro de Estudios Sindicales y Sociales de la Agronomía Docente Universitaria Marplatense (CeSyS- ADUM) realizaron el estudio aquí reseñado con el objetivo central de describir y valorar distintos aspectos de los procesos de institucionalización de las PSE en sus diferentes denominaciones y modalidades.

El estudio posibilitó obtener una mirada amplia y extensiva sobre los alcances, avances y modos de institucionalización de los dispositivos de curricularización de la extensión a través de las PSE en once universidades nacionales.

La progresividad en la institucionalización de un acto educativo integral y comunitarizado, facilitado por un dispositivo pedagógico como las PSE o similar, requiere ampliar y fortalecer y sostener el compromiso social de nuestras universidades desde un entramado comunitario que transforme los modos de enseñar y aprender, favorezca la integración de funciones y posibilite la interdisciplinariedad, en relación estrecha a problemáticas socialmente relevantes en clave de derechos.

## Referencias

- Camilloni, A. W. de (2016). La evaluación en proyectos de extensión incluidos en el currículo universitario. En *Revista +E* versión digital, (6), pp. 24-35. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- Castro-Kikichi, J. (2005). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Ceguro Editores.
- Cea D'Ancona, M. (2001). *Metodología Cuantitativa: Estrategias y Técnicas de Investigación Social*. Editorial Síntesis.
- Cea D'Ancona, M. (2004). *Métodos de encuesta. Teoría y Práctica. Errores y mejora*. Síntesis.
- Cecchi, N; Pérez, D; Barragán, I; Sanllorenti, P. (2020) *Compromiso Social Universitario en América Latina y el Caribe. Diálogos sobre los sentidos de la Reforma Universitaria*. Editorial Agreración Docente Universitaria Marplatense. <https://www.adum.org.ar/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Los-sentidos-de-la-reforma-universitaria.pdf>
- Centro Regional de Estudios en Extensión Universitaria (2024). *Relevamiento sobre curricularización de la extensión en universidades e institutos universitarios públicos de Argentina*. Tandil. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (6 de junio de 2008). Declaración final. Cartagena de Indias. Colombia: IESALC UNESCO.
- Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (14 de junio de 2018). Documento final. Córdoba, Argentina: IESALC UNESCO.
- Consejo Interuniversitario Nacional (14 de diciembre de 2021). La universidad argentina: hacia el desarrollo económico y el progreso social. Recuperado de <https://www.cin.edu.ar/download/universidades-argentinas-del-2030/>
- Díaz de Rada, V. (2000). *Tipos de encuestas y diseños de investigación*. Universidad Pública de Navarra.
- Eiser, J.R. (1989). *Psicología Social. Actitudes, cognición y conducta social*. Madrid: Pirámide.
- Macchiarola, V. (2023). Integralidad de funciones: hacia la universidad necesaria. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 13(19), Jul-Dic.
- Ministerio de Educación de la Nación (7 de febrero de 2018). Resolución 233. Incorporación de prácticas sociales educativas a los diseños curriculares.
- Quiroga, M., Galimberti, S. y Quiroga, C. (2015). La ciudad desde la ventana de la acción colectiva. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación* N.º 130, diciembre 2015 - marzo 2016 (Sección Monográfico, pp. 145-161. CIESPAL.
- Rubio Serrano L., J. M. Puig Rovira, X. M. García y J. Palos Rodríguez (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una rúbrica para la Autoevaluación de experiencias de Aprendizaje servicio. *Revista del Currículum y formación del profesorado*. VOL. 19, N° 1 (enero -abril. 2015)
- Sirvent M. T. (1984). Estilos participativos ¿sueños o realidades? En *Revista Argentina de Educación*. Año III N° 5. Buenos Aires.
- Tommasino, H y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. En *Revista Universidades: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*, UDUAL. Disponible: en:[https://www.researchgate.net/publication/293952059\\_Modelos\\_de\\_extension\\_universitaria\\_en\\_las\\_universidades\\_latinoamericanas\\_en\\_el\\_siglo\\_XXI\\_tendencias\\_y\\_controversias](https://www.researchgate.net/publication/293952059_Modelos_de_extension_universitaria_en_las_universidades_latinoamericanas_en_el_siglo_XXI_tendencias_y_controversias)

## Biografía de autores/as

**Viviana Macchiarola.** Doctora en Educación, Especialista en Docencia Universitaria y Profesora en Ciencias de la Educación. Profesora titular jubilada en las asignaturas Planeamiento Institucional y Seminario de Investigación en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Coordinó el proyecto institucional de curricularización de la extensión en la UNRC entre los años 2009 y 2023.

**Néstor Horacio Cecchi.** (UNMDP) Docente de grado y posgrado, investigador y extensionista (UNMdP). Ex Secretario Académico UNMdP. Responsable Académico Seminario de Prácticas Comunitarias UNMdP (2008- 2022). Director Diplomatura de Postgrado en Extensión Crítica UNMdP (2022-2023). Director Centro de Estudios Sociales y Sindicales de la Agrupación Docente Universitaria Marplatense (CeSyS-adum). Codirector Observatorio Compromiso Social Universitario Jorge Castro (adum).

**Fabrizio Oyarbide.** Codirector Observatorio sobre Compromiso Social Universitario (CESyS/adum); integrante del Banco Nacional de Evaluadores de la REXUNI, equipo docente de la Diplomatura de Postgrado sobre Extensión Crítica de la UNMDP (2022-2023). Evaluador de artículos para publicaciones - Docente en talleres, cursos y expositor en eventos extensionistas. Publicaciones en libros y revistas extensionistas y de investigación. Secretario de Extensión Universitaria UNMDP (2008-2012)