

Las prácticas de extensión como experiencias de curricularización: entre el debate y la práctica objetivada

 Carlos A. Zavaro Pérez

Resumen

Se discuten aspectos relacionados con el proceso de curricularización de la extensión, bajo el formato de las prácticas en extensión, enfatizando en su importancia para el abordaje de temas disciplinares como experiencias situadas. Se profundiza en torno a los límites metodológicos existentes entre las funciones explícitas de las universidades y el modo en que las prácticas integrales pueden contribuir a la formación de grado como herramienta superadora de la disputa de sentidos entre pertinencia, excelencia y relevancia. En el análisis se recurre a experiencias desarrolladas desde la cátedra de Botánica Sistemática II de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata.

Palabras clave:

prácticas en extensión, prácticas integrales, excelencia, relevancia, pertinencia.

Introducción

La extensión universitaria es una de las actividades centrales que configuran la vida académica de gran parte de las universidades argentinas y latinoamericanas, constituyéndose en uno de sus objetivos explícitos conjuntamente con la docencia y la investigación. Esta triada que es enunciada en la mayoría de sus cartas estatutarias, ha fomentado la construcción de la famosa metáfora de las “tres patas” —o pilares— fundacionales que ha sido naturalizada en el imaginario de quienes cotidianamente habitan estas instituciones.

A pesar de ello, la idea de las “tres patas” constituye una falacia, ya sea porque no en todas las universidades —especialmente en las más jóvenes— se desarrollan estas tres funciones, siendo la docencia la más común y en ocasiones la única, como por el hecho de que en aquellas en que sí están presentes, al menos la extensión no es legitimada con la jerarquía que corresponde a una actividad académica, lo que sin dudas constituye una de las razones por las cuales se ha fomentado el debate en torno a la necesidad de curricularizarla.

Han sido numerosos y muy variados los aportes que las universidades de la región y del país han hecho al propósito de curricularizar la extensión, aún cuando otras funciones como la investigación —por ejemplo— no siempre ni en todas las unidades académicas se encuentra debidamente curricularizada. Sin embargo, la demanda es

muy diferente porque las tradiciones académicas le han otorgado a la investigación un lugar de prestigio que la “pata renga” no tiene, a pesar de que hoy comienza a imponerse como una actividad mucho más frecuente de lo que era años atrás. De esta manera pretendo comentar, en estas letras, experiencias realizadas en el marco de las prácticas en extensión por parte de la cátedra de Sistemática II (plantas vasculares) de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata, reflexionando más allá de su objetivación en aspectos que considero centrales en torno al sentido del proceso de curricularización.

Esta famosa currícula...

Argumentar porqué curricularizar una función que por sí misma hoy forma parte de la actividad académica y ocupa un lugar central desde lo discursivo es fundamental, porque permite aproximarnos a entender el escenario en que se objetiva esta práctica. Un buen punto de partida podría ser la comprensión del alcance del currículo universitario como instrumento pedagógico (Caicedo y Pulido, 2007). Esto es el conjunto de dispositivos que ordenan la formación académica en una determinada disciplina y que se estructura en un plan de estudios como reflejo del imaginario de las universidades en torno al perfil profesional de sus egresados. Un perfil que, además, es condicionado por las demandas de la sociedad, el mercado laboral y las políticas de desarrollo que puedan ser delineadas por el Estado nacional.

Los planes de estudio y los programas que lo estructuran bajo la figura de materias obligatorias y optativas y de otros formatos más novedosos que han ido emergiendo en los últimos años configuran el modo en que estas instituciones garantizan la sostenibilidad de la sociedad en relación a la disponibilidad diferencial de profesionales. Sin embargo, otros currículos —en especial el oculto— también modulan esta formación de manera impredecible y azarosa e inciden en el perfil de los egresados, lo cual constituye razón más que suficiente para intentar incorporar a la currícula dispositivos que oficien de garante de que esos contenidos sean requeridos para acreditar los trayectos formativos.

Si la estructura del currículo garantiza el tránsito de los estudiantes por determinados contenidos y métodos (Gimeno Sacristán, 1998) que estructuran sus trayectos, y éstos en cierta medida son constreñidos —en principio— a aquellos contenidos que están definidos como obligatorios para su formación, pareciera importante que la extensión pueda ser formalmente incorporada a este esquema. Los últimos años han sido testigos de un creciente incremento en el desarrollo de experiencias de extensión bajo diversos formatos no curricularizados aunque sí institucionalmente acreditados, ya sean proyectos convocados desde las facultades con presupuesto derivado de partidas presupuestarias definidas por el consejo superior de cada institución en el marco de la autonomía universitaria, o de otro tipo de llamados, como es el caso de los proyectos de voluntariado universitario y de compromiso social, que priorizan la formación de estudiantes en el modo en que se establece el vínculo entre las universidades y el territorio y que son financiados por la Secretaría de Políticas Universitarias a través de convocatorias abiertas. A pesar de que estas cifras se han ido incrementando progresivamente, la extensión, no obstante, sigue reclamando un lugar central en la vida universitaria.

La inquietud en torno a cómo curricularizar la extensión ha sido un tema prioritario en congresos, jornadas y seminarios, y en este sentido, los debates y exposiciones han transitado desde el análisis de los mecanismos a través de los que se han logrado imponer ciertos formatos, hasta la narrativa de estas experiencias y las reflexiones acerca de su perfectibilidad. En este contexto muchas contribuciones dan cuenta de

algunos avances (Fernández, 2017 y Gezmet, 2018) en las universidades argentinas y latinoamericanas.

En algunas instituciones se ha formalizado la introducción en el plan de estudios de una materia teórico-práctica (Sampaolesi y León Peláez, 2018); en otras se han logrado acreditar espacios de extensión históricamente ganados que son incorporados como instancias de formación complementaria bajo formatos como cátedras libres (Diez Tetamanti y Chanampa, 2016). Otras experiencias dan cuenta de intervenciones en contextos de encierro (Contini *et al.*, 2015) o que combinan los programas institucionales con la participación de estudiantes en algún momento de la carrera (Itoiz, 2015 y Ariño *et al.*, 2016), e incluso hay materias que imparten algunos temas en territorio (Lomagno *et al.*, 2017 y Chillemi *et al.*, 2018), vinculándolos con algún proyecto concreto (Silva *et al.*, 2017). Además, existen formatos interdisciplinarios que aglutinan las propuestas de varias cátedras (Andrada y Pérez, 2015) en el abordaje de un mismo problema e incluso experiencias que articulan la currícula universitaria con la de escuelas primarias y secundarias (Pacor *et al.*, 2016 y Morant *et al.*, 2017).

Algunos de estos espacios comienzan a ser obligatorios, en otros se combinan con un sistema de acumulación de créditos (Gezmet, 2018), mientras que en experiencias más conservadoras se ha logrado tan solo avanzar en la revisión de las grillas evaluativas a fin de que estas actividades otorguen puntaje a estas actividades y estimulen la participación.

Son muchos y variados los formatos que podrían incorporarse de manera creativa al currículo prescripto. Los planes de estudio no se circunscriben únicamente a un listado de materias capaces de dar cobertura a las expectativas de las bibliotecas disciplinares. Esta estructura tradicional del currículo ha comenzado a nutrirse con dispositivos novedosos como talleres verticales que recorren el grado complejizando y articulando verticalmente contenidos y competencias, seminarios, ateneos, acreditación de horas de campaña o de escuelas de campo y de trabajo territorial, realización de pasantías de trabajo en campos específicos de la profesión o la investigación, prácticas pre-profesionales y tesinas de grado, cuyo propósito central supone una formación sólida de las futuras generaciones de egresados que, en base a sus trayectos, puedan configurar un modelo de sociedad a futuro “que es pensado” desde las universidades.

En este marco, curricularizar la extensión supone insertar la práctica extensionista al diseño de la currícula que conforman los planes de estudio, y no circunscribirla únicamente al interés personal de los estudiantes en vincularse con proyectos de manera espontánea. Pero esto supone tanto legitimar formatos existentes como promover nuevos dispositivos (Pereyra y Romero, 2018) que garanticen el tránsito por este tipo de experiencias. En consecuencia, la curricularización de la extensión se presenta como una estrategia de sentido múltiple que no sólo persigue la formación de los estudiantes sino también su vinculación con el territorio, la capacitación de docentes y graduados bajo formatos que les permitan repensar sus propias prácticas en otros contextos y, por supuesto, la jerarquización de la práctica como práctica académica.

Jerarquización desde la curricularización

A diferencia de otras funciones de la universidad, la extensión no siempre ha sido entendida como una práctica que otorgue prestigio, como históricamente ha ocurrido con la investigación. El imaginario acerca de la investigación como espacio de producción de conocimientos ha sido uno de los pilares de este reconocimiento, porque bajo la perspectiva positivista que ha imperado en las universidades tradicionales hasta ¿no

hace mucho?, especialmente en aquellas dedicadas a las ciencias naturales y exactas, los aportes del conocimiento científico como conocimiento legitimado ha fomentado esta suerte de rivalidad entre las funciones académicas, entendiéndose entonces tanto al aula universitaria como al territorio (como espacio concreto en que se objetiva la práctica extensionista) como contextos de aplicación del conocimiento científico, bajo formatos que responden a un paradigma transferencista.

En esta disputa de intereses, pareciera que la excelencia queda restringida únicamente a la investigación, que por otra parte constituye una práctica elitista, en tanto que la extensión ha sido entendida como un modo de saldar el compromiso de las universidades con la comunidad bajo el estigma de ser la sociedad quien financia a la “aristocracia universitaria” y a quien es necesario devolver el esfuerzo impositivo que conlleva mantener la universidad. No solo la educación universitaria representa un derecho para la sociedad —y es por ello que la supuesta “devolución” no es responsabilidad de una de sus funciones en particular—, sino que todas ellas contribuyen al sentido social que tiene la institución en sí misma y en relación al rol que ocupa por el valor intrínseco de las actividades que desarrolla. La extensión entonces no debe ni puede ser entendida como una actividad solidaria, de beneficencia y caritativa.

La extensión constituye uno de los modos en que la universidad se vincula de manera creativa con la comunidad, pero no bajo un modelo asistencial ni como herramienta para la divulgación del conocimiento científico. La extensión debe —o al menos debería— constituirse como espacio de construcción de conocimientos, de producción y sistematización de saberes, de articulación con otros sujetos y de intervención en problemáticas concretas de la sociedad, comprometiéndose con la transformación social. Siendo que la extensión es una práctica que aporta relevancia al rol de la universidad en la sociedad, su curricularización, tal como sugiere Petz (2017), representa una estrategia para su jerarquización.

Uno de los modos de jerarquizarla, además de modificar la grilla de puntajes que se les otorga a docentes y estudiantes en concursos, evaluaciones y otros espacios de acreditación, es la creación de cargos destinados a esa función, así como un aumento sostenido del presupuesto que permita garantizar la sostenibilidad de los espacios y proyectos existentes y de financiar nuevas propuestas institucionales que involucren la participación de múltiples disciplinas y de la totalidad de los claustros.

Algunas iniciativas desarrolladas en la Universidad Nacional de La Plata, como la creación de los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria (Bonicatto *et al.*, 2012 y Moratti, 2018) en barrios cercanos a su área de influencia, y la financiación de proyectos institucionales de intervención territorial que son desarrollados por las unidades académicas, han contribuido a fomentar esta estrategia de jerarquización, porque bajo estos formatos se ha logrado instalar un modelo que prioriza las demandas reales de los vecinos como escenario para convocar y nuclear a cátedras, proyectos y grupos de trabajo en el abordaje interdisciplinar y reflexivo de las problemáticas territoriales. Un modelo que además fomenta la realización de jornadas de planificación territorial, de debates e intercambios de saberes y experiencias y de evaluación continua, que han contribuido a visibilizar la extensión como práctica académica.

A pesar del aumento en el número de participantes en estas experiencias y del aumento de proyectos financiados y montos asignados, aún son escasos los formatos que han logrado insertarse en la estructura de los planes de estudio. En este sentido, la masificación de la extensión es una de las estrategias que puede contribuir definitivamente a su jerarquización, ya que el incremento en el número de estudiantes, docentes y no docentes que se interesen en vincularse —y se vinculen— con estas actividades, contribuiría a un mayor conocimiento y reconocimiento de éstas por parte de la comunidad

universitaria. De este modo, la curricularización constituye una extraordinaria herramienta de masificación y por tanto de jerarquización de la extensión.

La experiencia de la práctica

Curricularizar la extensión es un proceso posible, pero nada simple; para ello es fundamental encontrar formatos creativos que sean pedagógicamente robustos y atractivos y que a su vez logren aglutinar el aval de los distintos sectores, claustros y órganos de cogobierno hacia el interior de las facultades y que sean capaces de garantizar el consenso necesario para modificar los planes de estudio, especialmente porque esto supone lograr el reconocimiento de sectores que aún consideran que éste no debería ser un tema obligatorio en la currícula. Además, el proceso de cambio curricular suele ser complejo no sólo porque está atravesado por una gran cantidad de tensiones y disputas, sino también porque supone la evaluación por parte de instituciones externas como la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en el marco de la acreditación de carreras, con la resistencia que en algunas facultades este proceso conlleva.

A pesar de esto, existen experiencias que han conseguido integrarse a la currícula, aunque evadiendo en cierta medida la complejidad anteriormente descrita. En este sentido, las prácticas en extensión constituyen un formato sumamente dúctil porque permiten contextualizar modos de enseñanza-aprendizaje en el marco de una materia en particular. El formato requiere de tender puentes entre la institución y los docentes a fin de construir una dinámica de trabajo sostenida que garantice acuerdos sobre propósitos, modalidades y formas de vinculación (sin que esto vulnere la autonomía en el ejercicio de la docencia) y que usualmente culmina con un enorme compromiso de las cátedras.

Inicialmente las prácticas son optativas y se las certifica independientemente, pero es tal la riqueza que aporta a la cursada y resultan tan novedosas para los estudiantes que la mayoría participa y esto redundando sinérgicamente en el entusiasmo de la cátedra, que termina repitiéndolas al año siguiente con una nueva cohorte, aunque cambie la problemática, la metodología e incluso el lugar de trabajo. Sustener las prácticas y multiplicarlas año tras año se convierte entonces en una posibilidad real de masificación, por cuanto en principio sólo depende de la decisión de los docentes a cargo de la materia y en última instancia —y en caso de que sean finalmente incorporadas al programa—, de la evaluación por parte de los consejos consultivos y comisiones asesoras del consejo directivo o académico según sea el caso.

Una vez que el dispositivo se incorpora al programa y es exigido como requerimiento para aprobar la materia, su curricularización en términos formales queda saldada. En tanto se masifique la cantidad de cátedras y docentes que incorporan en sus materias este formato (especialmente si se encuentra acompañada de una extensión en la dedicación para al menos uno de los cargos docentes), la posibilidad de que los estudiantes transiten a lo largo de su formación por diversos espacios relacionados con la extensión y desde distintas disciplinas es aún mayor y más diversos los modos en que esas experiencias —colectivas por naturaleza— pueden contribuir a enriquecer los trayectos formativos.

En el año 2002 el Honorable Consejo Académico (hoy Consejo Directivo) de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad de La Plata aprobó las prácticas en extensión.¹ En este vínculo, la Secretaría de Extensión se comprometía con la gestión institucional, la financiación y la articulación con las organizaciones radicadas en el territorio que garantizara su realización, en tanto las cátedras, además de acreditar la experiencia, debían elaborar un informe final que diera cuenta de lo realizado.

1. Por resolución núm. 52 del 26 de abril de 2002.

El formato se ha venido implementando desde entonces con diferentes cátedras, aunque actualmente esta dinámica se ha modificado sustancialmente, profundizándose la interacción entre la Secretaría de Extensión y los docentes tanto en la planificación de la experiencia como en su desarrollo (Lamarche y Zavaro, 2018). Algunas de las particularidades de esta modalidad pueden rastrearse en experiencias anteriores realizadas en la cátedra de Botánica Sistemática II (plantas vasculares) de la carrera de Biología. Si bien en las siguientes líneas se recupera una narrativa que resume estas experiencias, la referencia sólo constituye una excusa para profundizar en el análisis de algunos aspectos que configuran y atraviesan el debate en torno a los fundamentos pedagógicos y los modos en que se objetiva la práctica.

La Sistemática de plantas vasculares es una materia anual obligatoria de la carrera de Biología con orientación en botánica, ecología y paleontología, aunque es optativa para otras carreras de la facultad. El programa presenta la diversidad de especies de helechos, coníferas y plantas con flores en el marco de un sistema clasificatorio que articula los nexos evolutivos entre diferentes grupos taxonómicos en base a los caracteres morfológicos que los definen y a aquellos caracteres moleculares que contribuyen a explicar el origen común de todas las especies que integran el sistema.

Conocer las plantas y sus relaciones evolutivas debería ser un conocimiento pertinente para un estudiante de biología, porque la identidad del objeto de estudio es garantía de certeza en los resultados de investigación en cualquier campo disciplinar y esta necesidad de nombrar a los seres vivos ha sido una pulsión de la humanidad desde sus orígenes, a tal punto que los primeros homínidos eran capaces de reconocer en la diversidad de especies que les resultaban conocidas toda una variedad de significantes, que han contribuido a delinear en gran medida el simbolismo que caracteriza a la cultura en toda su complejidad. Muchas de estas especies fueron avaladas por un conocimiento ancestral que ha sido transmitido hasta la actualidad y sin pretender profundizar en vínculos más estrechos que incluso comprenden a la cosmovisión de las diferentes etnias y civilizaciones, el valor de uso que pudieron adjudicarle a aquellas que consideraban beneficiosas contribuyó a marcar una relación particular con la biodiversidad que hoy es reconocida como la génesis de muy diferentes sistemas económicos en su relación con el uso de los recursos naturales.

En este contexto, emergen algunas interrogantes en relación a los contenidos disciplinares que vertebran el programa de esta o de cualquier materia que pretende incluir a las prácticas como estrategia de curricularización. ¿Cómo vincular los contenidos de la materia con las necesidades del territorio? ¿Que propósito debería primar en el desarrollo de estas prácticas? En principio, no existe una única respuesta y esto habilita al debate como justificación del compromiso de las cátedras con este formato de trabajo y que, según nuestras experiencias, constituye un excelente punto de partida para la reflexión con los estudiantes al momento de la planificación, porque enmarca una de las discusiones más actuales sobre la integralidad de las prácticas académicas, ya que los límites conceptuales y metodológicos de los campos disciplinares muchas veces se diluyen cuando se trata de vincular los saberes intrínsecos de una disciplina con la diversidad de funciones que vertebran la práctica objetivada.

El problema de los límites

En algunas disciplinas como la sistemática, el objeto de estudio lo constituyen los límites entre las especies y las categorías que integran, así como la historia evolutiva que articula los nexos que puedan existir entre estos grupos y que son reflejados por el sistema clasificatorio. Este conocimiento, que es el resultado de investigaciones que se

remontan al origen de la disciplina y que han ido configurando su historia y las diversas tendencias epistemológicas que la conforman, integra gran parte del programa de estudios, conjuntamente con la distribución geográfica y los usos que puedan atribuírseles.

Las tradiciones de la práctica docente podrían limitarse tan sólo a una transposición de estos saberes en un contexto como el aula, aunque el modo en que se viene trabajando en los últimos años ha ido incorporando a este saber instituido otros modos de aprendizaje que impactan en el desarrollo de competencias propias de las tradiciones disciplinares en lo concerniente a la producción de conocimientos y que recapitulan la metodología de trabajo de un taxónomo (Zavaro, 2017), así como los formatos en que ese conocimiento se materializa, difuminando algunos límites entre la docencia —cuando es entendida como contexto de aplicación— y la investigación en sistemática bajo el contexto de justificación, ya que no sólo se prioriza la discusión en torno a las clasificaciones sino también el impacto que en este conocimiento tienen los métodos de trabajo y los marcos teóricos y socio-políticos desde donde se investiga.

La idea de pertinencia de los contenidos que integran el programa —y que es una decisión de los docentes a cargo de la misma, aun cuando sea acreditado por los órganos de cogobierno correspondientes— impacta también en la noción de relevancia que debería atribuírseles y que justifican su inclusión en el recorte disciplinar. Abordar la relevancia de un tema supone encontrar razones que demuestren su importancia por fuera incluso de los límites de la disciplina. y esto resulta fundamental si se trata de encontrar el modo de vincularlos con experiencias de extensión donde es imperioso considerar las necesidades de la comunidad con la que se pretende articular. En este aspecto aparecen los primeros aportes de los estudiantes en torno a la elección de contenidos que vertebran la planificación de la práctica en extensión y que involucra tanto contenidos que integran el programa como algunos adquiridos en materias previas y resignificados durante la cursada. La elección supone además una valoración explícita del programa, que interpela a los docentes respecto del recorte disciplinar propuesto en la materia.

La planificación de la práctica continuó con el diseño de las actividades. Si bien en estas instancias hubo un fuerte acompañamiento docente como parte del proceso de adecuación de propósitos y de algunas estrategias didácticas, la planificación ha sido resultado de la creatividad de los estudiantes, de sus experiencias previas y de sus expectativas respecto del trabajo que iban a afrontar. Durante esta etapa fue central el análisis de diagnósticos previos aportados por otras cátedras sobre el barrio, y fundamentalmente de las contribuciones de la mesa barrial e intersectorial que conforma la estructura de uno de los centros comunitarios de la UNLP radicado en el barrio de Villa Castells en la localidad de Ringuelet (La Plata) donde se han realizaron las prácticas. La demanda sobre la que trabajaron los estudiantes fue formulada por parte de la dirección de la escuela primaria núm. 81 que integra la mesa y de la articulación con la escuela secundaria núm. 14, que se incorporó intencionalmente como parte de un trabajo de diagnóstico y seguimiento de los temas abordados y las herramientas didácticas utilizadas en su mediación, pero en niveles educativos diferentes.

Probablemente intervenir en la currícula de los colegios del sistema preuniversitario constituye una forma de acompañamiento de la formación de los estudiantes en temas puntuales que complementan la currícula escolar, en especial en aquellos relacionados con el conocimiento de la diversidad biológica (Crisci, 2006) y el ambiente, que si bien son recurrentes, no suelen abordarse con la profundidad que se requiere. Estos temas, además de ser pertinentes en la formación de los estudiantes universitarios, constituyen una excusa para promover el abordaje con los docentes y directivos de otros temas curriculares, entre ellos el uso de los recursos naturales como eje de las problemáticas socio-ambientales que atraviesan a la sociedad e incluso de algunos coyunturales

como la problemática educativa y el impacto que ejerce en ella, la cotidianidad de los problemas del barrio.

Con relación al diseño y planificación de la intervención fue fundamental el abordaje de temas propios de la didáctica que no conforman el programa de la materia y que son ajenos a su formación de grado, pero que resultaron imprescindibles para poder encarar la modalidad de intervención en el marco de una pedagogía constructivista propia de la educación no formal. Esto constituyó uno de los elementos más relevantes de la propuesta a nivel académico ya que el ejercicio implicó tanto la resignificación de los contenidos como la elaboración de una síntesis que les permitiera adecuar el lenguaje científico a las edades de los alumnos del colegio.

También requirió una adecuada selección de herramientas lúdicas que pudiesen operar como mediadores entre los chicos y los saberes a trabajar, y que constituyeran una garantía para la construcción de un conocimiento escolar que —a priori— suponíamos novedoso por la heterogeneidad de los actores que participaban. Como resultado de este proceso, se diseñaron talleres que se correspondieron con diferentes encuentros en las escuelas. El proceso incluyó además la realización de materiales didácticos y el diseño de estrategias para sistematizar las experiencias como modo de evaluación y de reflexión posterior sobre la praxis.

Otro de los aspectos significativos fue la reflexión sostenida con los estudiantes sobre aspectos concernientes a una pedagogía propia de la extensión, que remite a saberes pedagógicos medulares en la configuración de la práctica (Gómez Sollano, 2018) bajo una postura que revaloriza la circulación democrática de la palabra y que nos remite a la educación popular (Freire, 1972 y Manzoni, 2010) como paradigma. Incursionar en modos dialógicos de entender la interacción con el otro es uno de los ejes centrales de la extensión como práctica académica. Articular y dialogar con el otro, valorar su palabra e intentar construir un nuevo saber que sea resultado del vínculo, resulta una experiencia nueva y sumamente positiva para la mayoría de los estudiantes universitarios, especialmente cuando son capaces de descubrir bajo este formato un soporte teórico-metodológico al que no están usualmente acostumbrados por las características que las tradiciones académicas le imprimen a la docencia universitaria.

Como balance, la experiencia resultó sumamente novedosa para los chicos porque les permitió generar nuevos vínculos y transitar un espacio que reconocieron importante (según le han manifestado a la maestra/profesora) y que esperaban durante la semana, probablemente, porque les representó un modo poco convencional y distendido de abordar, a través del juego, diversos aprendizajes en el que involucran la experiencia personal y la participación colectiva. En este contexto, además, se rastrearon historias del barrio de las que emergieron las historias familiares y los modos en que acontecen los vínculos personales con el resto de sus compañeros y con la escuela misma y sus docentes.

Para los estudiantes universitarios también resultó novedoso por la manera transversal de abordar conceptos que vinculan saberes propios de las ciencias biológicas con otros que surgieron de la experiencia colectiva y que permitió tratar temas colaterales relacionados con la identidad barrial y la identidad colectiva, a partir de la identidad de las plantas existentes en el barrio y que terminó resultando toda una sorpresa. También les permitió experimentar y poner a prueba sus capacidades para proponer y desplegar diversas estrategias metodológicas, adecuándolas a contextos concretos, pero sobretodo esta experiencia les propició una oportunidad para reflexionar en torno a sus propios desempeños en relación a las actividades que desarrollaron en el territorio con un “otro” al que desconocían, siendo además —por las características del contexto— una

experiencia movilizadora porque para muchos representó el primer contacto con el trabajo territorial en toda su complejidad.

La reflexión además se proyectó al análisis crítico del formato de las prácticas en relación a sus posibilidades y limitaciones en el marco de la propuesta de grado, y esto es verdaderamente interesante por constituir un punto de partida que permite reconfigurarlas permanentemente. El formato de prácticas en extensión entonces, y de esta experiencia de “enseñaje” en particular, supuso un modo de intervenir que a priori ha sido planificado por estudiantes y docentes en conjunto y de manera horizontal, a fin de desarrollar y promover experiencias situadas en el territorio que suponen el rol activo de los estudiantes en su compromiso con la propuesta y un acompañamiento permanente del docente que centra su práctica en la figura de los estudiantes y en las propuestas que desarrollan (Bonicatto *et al.*, 2016) en un proceso que además, fomenta la autonomía en relación a la toma de decisiones para la resolución de problemas.

Además, esta concepción de la práctica revaloriza no sólo el conocimiento disciplinar sino también el conocimiento acerca del contexto y de las problemáticas que impactan en él, de los actores con quienes se propone interactuar y sobre todo del diagnóstico permanente sobre los modos en que acontece, se construye y se sostiene un vínculo que, además, suele modificarse dialécticamente como resultado de la interacción entre diversos sujetos y saberes de diferente origen, lo que supone una construcción colectiva de sentidos que termina por desdibujar los límites físicos del aula.

Bajo esta perspectiva, el aula entonces es entendida como un sistema complejo (Azcarate, 2005) de articulación de saberes, trayectorias e historias personales que exceden la concepción estereotipada limitada a cuatro paredes y que —bajo este formato— logra extenderse a espacios no convencionales como laboratorios de investigación, ecosistemas naturales, huertas comunitarias, colegios, barrios y otros tantos contextos en que es posible y deseable el aprendizaje bajo lógicas donde no sólo se persiga construir y debatir un conocimiento pertinente sino también de excelencia y relevancia.

El aula entonces no constituye un espacio de transposición didáctica de saberes que han sido legitimados y parecieran indiscutibles; todo lo contrario: es y debería ser un espacio de debate y de producción de un saber emergente que se reconfigura a partir de la socialización de experiencias, siendo además un espacio ideal para la investigación en temas relacionados con la didáctica de la disciplina y para el desarrollo de una etnografía pedagógica propia (Edelstein, 2015), especialmente cuando es posible vincular otros modos de aprendizaje que extienden estos límites, los diluyen y los redefinen. Incorporar a esta dinámica la extensión universitaria a través de prácticas curriculares, es decir formalizadas en el programa o en el plan de estudios, supone un aporte sustancial a la complejidad que le es propia y que a su vez se configura en escenario donde el intercambio de saberes se enriquece, fomentando la posibilidad de sistematizar experiencias y de reconfigurar diagnósticos y líneas de investigación asociadas a modos contextualizados de repensar la didáctica.

Retomando palabras de Arocena (2010), puede afirmarse entonces que la curricularización de la extensión no puede ser entendida —solamente— como la asignación de créditos en los planes de estudios a algún curso de extensión. Por el contrario, se trata de explorar las diversas modalidades para la incorporación efectiva de la extensión al conjunto de la oferta educativa de la institución. En este sentido se pregunta:

¿Qué sucederá si en la Universidad decenas de miles de estudiantes realizan actividades de extensión conectadas de manera natural con sus trayectorias educativas? Se tratará sin dudas de una universidad y también de una extensión universitaria muy diferentes de las que hemos conocido hasta ahora...

Probablemente —agrego—, aquellos sujetos que transitan en su formación por experiencias cercanas a la extensión puedan incluir en su currículum personal no sólo contenidos conceptuales sino también valores que le otorgan una mayor relevancia a su formación académica.

¿Es posible integrar las prácticas?

Si bien las tradiciones académicas han identificado a la extensión como aquella de las funciones que privilegia la interacción con la sociedad y por lo tanto el vínculo con la diversidad de sujetos que la constituyen, reservando para la investigación la imagen de un sujeto —investigador— concentrado en un objeto de estudio sobre el que formula interrogantes, no siempre el objeto de estudio es tan lejano a la cotidianidad como podría serlo una galaxia, un átomo o un invertebrado confinado al fondo marino. Por el contrario, muchas de las preguntas de investigación aún en ciencias naturales tienen incidencia directa en la vida cotidiana y especialmente en algunas disciplinas de las ciencias sociales como la sociología o la antropología, el objeto de estudio a menudo lo constituye un sujeto con el que inevitablemente se interactúa.

Esta discusión que ha vertebrado numerosos debates en campos como la etnografía, debido a los problemas metodológicos que supone la interacción con sujetos que a su vez se configuran en objeto de conocimiento, impacta en las ciencias exactas que tampoco escapan a la subjetividad que condicionan las trayectorias de los investigadores y los contextos en los que se investiga. Estos vínculos que caracterizan la relación entre los sujetos es un denominador común entre las prácticas extensionistas y algunos de los problemas que abordan carreras como la antropología sociocultural, la sociología o el trabajo social donde no es tan clara la distinción entre ambas funciones.

Un aspecto que podría contribuir a esa distinción es la formulación de hipótesis como método de investigación en la búsqueda de respuestas y de argumentos explicativos. No obstante, la idea del monismo metodológico ha sido superada hace bastante y queda claro que existen metodologías específicas que configuran la identidad de cada una de las disciplinas, siendo que incluso algunas explicaciones transitan lógicas que son ajenas a una hipótesis de contrastación y se centran en aspectos como la hermenéutica. Por el contrario, no es cierto tampoco que la formulación de hipótesis sea privativo del campo científico, porque el desarrollo de proyectos de transformación social como lógica del modelo participativo de investigación-acción (Fals Borda, 1981) que es frecuente en el campo de la extensión y de la organización comunitaria, está centrado en la enunciación de hipótesis de acción (García López, 2004) que contribuyen a trazar el modo en que se objetiva —y se evalúa— la intervención, desdibujando parcialmente estos límites.

Si bien en el modo en que se objetiva la investigación y la extensión es posible reconocer lógicas propias que contribuyen a delimitarlas y son las lógicas quienes definen metodologías y tradiciones tanto en las funciones como en las disciplinas, estas diferencias no siempre son excluyentes y muchas veces se enfocan en el tipo de relación que pueda establecerse entre sujeto y objeto de conocimiento, a pesar de que es posible advertir nexos epistémicos que permiten su articulación. No obstante, estas fronteras suelen ser permeables y en algunos casos pueden llegar incluso a diluirse parcialmente, en especial cuando es la docencia la que opera como vínculo entre ambas.

De esta manera, tal como afirman Tommasino y Rodríguez (2010), no es posible entender a la integralidad como una simple integración y articulación de funciones, sino esencialmente como la articulación entre actores sociales y formas de producción de conocimientos. Esto es, la integralidad no puede ser pensada como algo únicamente

teórico y conceptual, sino como una experiencia que “se hace y se recrea” en la práctica docente. La docencia entonces constituye un escenario ideal para el desarrollo de las prácticas integrales porque es en el propósito de la formación donde radica fundamentalmente la necesidad de integrar funciones y disciplinas, y es la práctica contextualizada la que demanda y configura esta suerte de pedagogía de la integralidad que se explicita en una didáctica propia.

En la objetivación de estas prácticas, la pertinencia radica en la elección de temas centrales que no sólo representen hitos en la contribución epistemológica de la disciplina sino que también puedan ser resignificados en contextos relevantes, fomentando en ese ejercicio el desarrollo de habilidades y la adquisición de competencias que recorran diversas posibilidades de la práctica profesional. Trabajar el abordaje de los temas en torno a diagnósticos de problemas y elaborar en base a éstos propuestas contextualizadas relevantes y consensuadas con la comunidad que participa y se involucra en igualdad de condiciones, constituye un camino factible para lograr la integración de saberes y funciones y en especial para contribuir a una formación de excelencia.

El docente en la centralidad de la práctica

Es probable que en muchas de las llamadas universidades tradicionales y especialmente en carreras donde resulta más dificultoso el ejercicio liberal de la profesión, muchos docentes, además de desempeñarse en una materia en particular, realicen tareas de investigación en una disciplina —usualmente relacionada con la materia que imparten— y/o se vinculen además con la extensión a través de proyectos que, o bien pueden estar relacionados con sus temas de investigación, o puedan ser colaterales.

La ductilidad individual en el desempeño de las diversas funciones que configuran la vida universitaria es cada vez más frecuente, especialmente en los docentes más jóvenes que han ido diversificando sus tareas y no se dedican únicamente a investigar o a hacer extensión, en parte por la necesidad de acumular antecedentes que les permita sobrevivir en un sistema que es por naturaleza meritocrático y en parte porque en su desempeño cotidiano van desdibujado los límites que en el pasado parecían infranqueables entre estas funciones. Esta particularidad que marca una nueva generación que comienzan a ocupar cargos centrales en la gestión y la docencia, va modificando también las interpretaciones en relación a aquello que se supone constituye las funciones de un docente universitario.

Probablemente entonces, en la posibilidad de curricularizar la extensión y más aún de trabajar en el sentido de las prácticas integrales, resulte central la figura del docente, especialmente por la importancia que tiene la enseñanza como eje que aglutina a todas las universidades bajo el sistema de educación superior en aquello que es reconocido desde una perspectiva de la disociación, la función universal que da sentido a estas instituciones ante la sociedad. ¿Que significa entonces ser docente universitario y cuáles deberían ser sus funciones? Las respuestas son tan diversas como propósitos puedan ser enunciados, aunque un discurso común podría ser el de “promover la formación de nuevas generaciones en una disciplina en particular”. Este enunciado podría esconder una interpretación ambigua que requiere al menos de un análisis más profundo en relación al término formación que es utilizado en reemplazo de “enseñar”, quizás porque se ha naturalizado que la formación constituye el propósito de la enseñanza, aún cuando los términos “formar” y “enseñar”, lejos de ser sinónimos, expresan concepciones que en ocasiones son casi antagónicas.

Enseñar supone la posibilidad de transmitir conocimiento a otros interesados en aprender, aunque la enseñanza por sí misma no garantiza el aprendizaje e incluso ciertos tipos de aprendizaje no requieren de la presencia de un docente. Bajo paradigmas enciclopedistas y transferencistas que han sido abonados por corrientes como el positivismo y que están fuertemente arraigados en las tradiciones universitarias y las configuran, enseñar supone transmitir todo un conjunto de teorías y saberes que conforman la historia de esa disciplina y que incluye los más recientes aportes consensuados por la comunidad científica.

Bajo esta premisa, el docente representa a aquel sujeto que ha logrado acumular un tipo de conocimiento válido para el campo disciplinar y que cuenta con la experiencia necesaria y los saberes complementarios para facilitar el aprendizaje. No obstante, si la enseñanza como función queda restringida a la trasmisión de saberes, entonces es poco probable que puedan garantizarse estos aprendizajes, aún cuando el modelo legitime a la evaluación como mecanismo para la acreditación y como condición necesaria para aprobar materias, titularse, egresar y ejercer en el mercado laboral.

En la distinción entre la enseñanza librada a las demandas del mercado y los intereses de los estudiantes, y el de una formación crítica situada en contextos socio-económicos coyunturales, radica una de las mayores diferencias en relación a aquellos paradigmas que sostienen y deberían sostener la enseñanza como práctica docente y por lo tanto el propósito de las universidades, al menos las públicas. Esto probablemente constituya uno de los mayores argumentos para bregar por la curricularización de la extensión, bajo el supuesto de que la práctica extensionista no sólo permite resignificar saberes en nuevos contextos sino también revalorizar el propósito social de la enseñanza.

En este contexto, la formación —a diferencia de la enseñanza— no pretende únicamente la transmisión de saberes designados como pertinentes por las tradiciones disciplinares. Lejos de esto, la formación de futuros profesionales invita a transitar diferentes formatos de aprendizaje, donde no sólo son importantes los contenidos conceptuales sino también las competencias propias de la profesión, la posibilidad de ejercitar un pensamiento reflexivo que les permita a los futuros egresados cuestionar la realidad y discutir acerca de los modos en que se produce conocimiento, y sobretodo que fomente el contacto sostenido con los problemas coyunturales de la comunidad en que se insertan las unidades académicas por la riqueza y relevancia que ese vínculo aporta a la construcción de saberes, a la sensibilidad ciudadana y a la comprensión de los significantes involucrados en el ejercicio de la profesión.

¡Finalmente!

Sin pretender que estos párrafos finales sean una suerte de conclusión, sino más bien una reflexión más, considero que la realización de prácticas de extensión bajo formatos dialógicos y reflexivos anclados en la realidad contextual que excede los límites de las aulas tradicionales constituye una excelente estrategia para lograr el interés de la comunidad académica por repensar la enseñanza y en particular la formación en contextos que contribuyan a desnaturalizar las disputas en torno a las funciones centrales de la universidad. Esta estrategia, que apuesta a masificar la experiencia situada que aporta la extensión universitaria como forma de curricularizarla y jerarquizarla, garantiza la disolución de los límites estrictos entre docencia, investigación y extensión, y de los prejuicios que han sido impuestos por las tradiciones académicas, lo que contribuye a desdibujar incluso la disputa entre pertinencia, excelencia y relevancia.

Si bien las prácticas integrales no son posibles sin una curricularización previa de la extensión, debido a la contribución que el contacto con la comunidad le imprime a un tipo de aprendizaje dialógico y significativo, la inclusión de esta función de forma desagregada tampoco garantiza ni abona a la lógica de la integralidad. Siendo entonces tan relevante la formación de los estudiantes en el modo en que se conciben y objetivan las prácticas integrales, gran parte de la centralidad de su desarrollo recae en la posibilidad de contar con docentes atravesados por esta perspectiva pedagógica. Bajo este marco, las universidades entonces no son ni deben ser pensadas como fábricas de egresados con salida laboral inmediata, a pesar de que las demandas del mercado incidan en los planes de estudio y en la matrícula, sino que deben entenderse como usinas de formación de profesionales integrales y ciudadanos íntegros y comprometidos con una realidad que no le sea ajena, en función de los trayectos curriculares realizados.

Bibliografía

- » Andrada, M. del C. y Férrez, A. (2015). Extensión universitaria como medio de fortalecimiento de vínculos intercátedras. XIº Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, en *Memoria académica*. En línea: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7160/ev.7160.pdf>.
- » Ariño, R., Boffelli, M., Demiryil, M. y Chiapessoni, D. (2016). La construcción de las bases para la elaboración de mapas de riesgo. Una forma de intervención social desde Terapia Ocupacional, *Revista + E*, vol. 6, núm. 6, pp. 208-215.
- » Arocena, R. (2010). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo?, *Cuadernos de Extensión. Integralidad: Tensiones y Perspectivas*, núm. 1, pp. 9-18. Montevideo, Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM). En línea: <https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/224902/mod_resource/content/0/Cuaderno_integralidad.pdf#page=10>.
- » Azcárate, P. (2005). El profesor de matemáticas ante el cambio educativo: una visión desde la complejidad. V *Congreso Iberoamericano de Educación Matemática*. Oporto, Portugal.
- » Bonicatto, M., Bermúdez, L., Serrichio, F. y Calvo, V. (2012). Programa Territorial. Un aporte a la jerarquización de la extensión en la UNLP, *ExT: Revista de Extensión de la UNC*, núm. 2, vol. 2. En línea: <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/1689>>.
- » Bonicatto, M., Chillemi, A. y Iparraguirre, M. (2016). Prácticas situadas. Programa Promover el Egreso. La Propuesta de la Cátedra de Administración en Trabajo Social, *I Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación*. En línea: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/62360>>.
- » Caicedo Nossa, Y. y Pulido Cortés, O. (2007). Currículo: discurso y práctica de la pedagogía, *Educación y Ciencia*, núm. 11, pp. 25-36.
- » Chillemi, A., Ríos, C., Ponziani, L., Allo, P. (2018). Extensión universitaria y prácticas de formación profesional: experiencia de trabajo y articulación con el Movimiento Patria Grande, Central de Trabajadores de la Argentina, Regional Sur. En Herrero, D. E., *Conclusiones de la VI Jornadas de Extensión del Mercosur y I Coloquio Regional de la Reforma Universitaria*. Tandil, Secretaría de Extensión de UNCPBA. En línea: <http://extension.unicen.edu.ar/jem/subir/uploads/2018_372.pdf>.
- » Contini, A., Santacroce, J. y Pascua, L. (2015). Responsabilidades universitarias. Reflexiones desde una experiencia de extensión con Jóvenes en Contextos de Encierro, *Actas de Periodismo y Comunicación*. En línea: <<https://www.perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/viewFile/2919/2519>>.
- » Crisci, Jorge. (2006). Espejos de nuestra época: biodiversidad, sistemática y educación, *Gayana Bot*, vol. 63, núm. 1, pp. 106-114. En línea: <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-66432006000100006&script=sci_arttext>.
- » Diez Tetamanti, J. M. y Chanampa, M. E. (2016). Perspectivas de la cartografía social, experiencias entre extensión, investigación e intervención social, *Revista e + e*, núm. 6, pp. 84-94. En línea: <http://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/30381/CONICET_Digital_Nro.27ed8d93-5388-4bff-b91f-74d8101df790_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y>.

- » Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica, *Educación, Formación e Investigación*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-11.
- » Fals Borda, O. (1981). La ciencia y el pueblo, en Vio Grossi, F., Gianotten, V. y Win, T. (eds.), *Investigación participativa y praxis rural. Nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal*, pp. 19-47. Montevideo, Mosca Azul.
- » Fernández, G. (2017). La formación del profesorado: curricularización de la extensión y prácticas integrales, *Masquedós*, año 2, núm. 2, pp. 65-77. Tandil, UNICEN. En línea: <<http://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/1389>>.
- » Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » García López, J. (2004). La investigación-acción como estrategia para desarrollar planes de formación en los centros educativos, *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, núm. 19, pp. 201-216. En línea: <https://previa.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista19/19_11.pdf>.
- » Gezmet, S. (2018). Curricularización de la extensión universitaria. Algunas consideraciones, *Revista e + e. Estudios de Extensión en Humanidades*, vol. 5, núm. 5, pp. 17-27. En línea: <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/index>>.
- » Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- » Gómez Sollano, M. (2018). Pensar la teoría pedagógica. Configuración, mediación y usos, *Archivos de Ciencias de la Educación*, vol. 12, núm. 13, pp. 1-12. En línea: <<https://doi.org/10.24215/23468866e039>>.
- » Itoiz, J. P. (2015). La extensión universitaria en el noroeste de la provincia de Buenos Aires, en Castro, J. y Oyarbide, F. (comps.), *Los caminos de la extensión en La universidad argentina*, pp. 133-146. Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa.
- » Lamarche, A. E. y Zavaro Pérez, C. (2018). Estrategia de gestión en las prácticas de extensión de las cátedras, en Herrero, D. E., *Conclusiones de la VI Jornadas de Extensión del Mercosur y I Coloquio Regional de la Reforma Universitaria*. Tandil, Secretaría de Extensión de UNCPBA. En línea: <http://extension.unicen.edu.ar/jem/subir/uploads/2018_757.pdf>.
- » Lomagno, C., Lonardi, L. I. y Zanetti, D. (2017). Curricularizando la extensión: entramado de encuentros, aprendizajes y derechos, en *ExT: Revista de Extensión de la UNC*, vol. 1, núm. 6, pp. 22-44. En línea: <<http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/57>>.
- » Manzoni, P. (2010). La educación popular como alternativa posible, en Carrasco, J. C. et al. (eds.), *Extensión en obra. Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria*, pp. 21-35. Montevideo, Universidad de la República, Programa de Formación en Extensión, Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio.
- » Morant, M., Díaz, G., Fabrone, R. y Rossi, R. (2017). La ciencia como puente entre la Universidad y la Escuela Primaria, *Actas del IX Congreso Iberoamericano de Educación Científica y I Seminario de Inclusión Educativa y Sociodigital*, pp. 785-793. En línea: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6313549>>.
- » Moratti Serrichio, M. F. (2018). Los centros comunitarios de extensión universitaria de la UNLP, una experiencia de cogestión universidad-comunidad, *VI Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*. En línea: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/69399>>.

- » Pacor, P., Alfonso, Y., Sandoval, C. y Golluscio, L. (2015). Escuela y Universidad. Abordajes metodológicos de la diversidad lingüística y cultural en el ámbito educativo de la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, *Exlibris*, núm. 4, pp. 123-146. En línea: <<http://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/31124>>.
- » Petz, I. (2017). Jerarquizando la extensión a partir de su curricularización, *Redes de Extensión*, núm. 3, pp. 1-6.
- » Pereyra, L. y Romero, F. (2018). Curricularizar la extensión: preguntas, complejidades y cruces de un proceso en construcción, *Revista e+e. Estudios de Extensión en Humanidades*, vol. 5, núm. 5, pp. 11-16. En línea: <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/19781>>.
- » Sampaolesi, S. y León Peláez, Á. (2018). ¿Integralidad o articulación? Reflexiones acerca de experiencias de curricularización de la extensión en universidades de Argentina y Uruguay, *Masquedós*, año 3, núm. 3, pp. 7-17. En línea: <<http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/279>>.
- » Silva, A., Soria, S. y Yglesia, P. (2017). Experiencias en extensión de la Escuela de Nutrición en el departamento de Artigas, en Carrasco, J. C. et al. (eds.), *Extensión en obra: experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria*, pp. 142-159. Montevideo, Universidad de la República.
- » Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2010). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República, *Cuadernos de Extensión. Integralidad: tensiones y perspectivas*, núm. 1, pp. 119-142. Montevideo, Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM). En línea: <http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/UNIDAD%203%20-%20Cuadernos_de_extensi%C3%B3n-Integralidad_tensio%20nes_y_perspec%20tivas_1.pdf#page=20>.
- » Zavaro Pérez, C. (2017). La enseñanza de la sistemática de plantas vasculares: Reflexiones en torno a la práctica, en Giordano, C. y Morando, G. (eds.), *Primeras jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación*, pp. 132-141. La Plata, Universidad Nacional de La Plata. En línea: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61221>>.