

# La planificación universitaria desde la integralidad. Notas en torno a un proceso en marcha en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires


Integralidad de funciones universitarias /  
Desafíos de gestión



**Ivanna Petz**

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

[ivannapetz@filo.uba.ar](mailto:ivannapetz@filo.uba.ar)

 <https://orcid.org/0000-0003-1754-4322>

RECEPCIÓN: 31/07/23

ACEPTACIÓN FINAL: 03/10/23

**University planning from Integrality. Notes about a process underway in the Facultad the Filosofía y Letras of the Universidad de Buenos Aires**

**O planejamento universitário a partir da integralidade. Notas sobre um processo em andamento na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires**

## Resumen

En este trabajo se aborda la integralidad como idea-fuerza desde la cual se ha planificado la gestión del centro de extensión territorializado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y la curricularización de la extensión mediante los Seminarios de Prácticas Socioeducativas Territorializadas. Las definiciones de política académica adoptadas implican un conjunto de mediaciones y dinámicas de gestión universitaria que se encuentran en el marco mayor de la educación superior como política pública, anclan en la experiencia histórica institucional y desafían las formas occidentales en que son pensadas y organizadas las unidades académicas. Así, la integralidad, en el caso de Facultad de Filosofía y Letras, configura un conjunto de múltiples movimientos interrelacionados y profundamente imbricados que superan con amplitud la integración de la extensión, docencia e investigación.

**Palabras clave:** planificación universitaria; integralidad de funciones universitarias; política académica; Prácticas Socioeducativas Territorializadas; movimientos de territorialización.

## Abstract

In this work, Integrality is addressed as the main idea from which the management of the territorialized extension center of the Facultad Filosofía y Letras of the Universidad de Buenos Aires and the curricularization of the extension have been planned through the Seminars of Territorialized Socio-educational Practices. The definitions of academic policy adopted imply a set of mediations and dynamics of university management that are found in the larger framework of higher education as public policy, are anchored in the institutional historical experience and challenge the western ways in which units are thought of and organized. academic. Thus, Integrality in the case of Facultad Filosofía y Letras has been configuring a set of multiple interrelated and deeply intertwined movements that far exceed the integration of extension, teaching and Research.

**Keywords:** university planning; comprehensiveness of university functions; academic policy; Territorialized Socio-educational Practices; territorialization movements.

## Resumo

Neste trabalho, a integralidade é abordada como a ideia central a partir da qual se planejou a gestão do centro de extensão territorializado da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires e a curricularização da extensão através dos Seminários de Práticas Socioeducativas Territorializadas. As definições de política académica adotadas implicam um conjunto de mediações e dinâmicas de gestão universitária que se inserem no marco mais amplo do ensino superior como política pública, ancoram na experiência histórica institucional e desafiam as formas ocidentais em como são pensadas e organizadas as unidades académicas. Assim, a integralidade no caso da Faculdade de Filosofia e Letras, configura um conjunto de múltiplos movimentos inter-relacionados e profundamente entrelaçados que ultrapassam em muito a integração entre extensão, ensino e pesquisa.

**Palavras-chave:** planejamento universitário; integralidade das funções universitárias; política académica; Práticas Socioeducativas Territorializadas; movimentos de territorialização.

**Para citación de este artículo:** Petz, I. (2023). La planificación universitaria desde la integralidad. Notas en torno a un proceso en marcha en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 13(19), e0007. doi: 10.14409/extension.2023.19.Jul-Dic.e0007

## Introducción

La primera vez que me enfrenté con la noción de integralidad en el ámbito de la política académica universitaria fue mediante unas notas que comenzaban a escribirse. Corría el mes de octubre de 2007 y una compañera, integrante del equipo de gestión de la Secretaría de Transferencia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA), me alcanzó esos papeles recién impresos al mismo tiempo que me presentó a quien se los traía, un extensionista de la Universidad de la República (Udelar). Y se sucedió allí, en el pasillo del segundo piso de la Facultad que conduce a la sala del Consejo Directivo, una conversación informal que luego se profundizó en diferentes oportunidades y situaciones. En ese momento me enteré de una línea de política que comenzaba a perfilarse: el Programa Integral Montevideo (PIM) y del movimiento por la “Segunda Reforma” que transitaban algunas áreas de la Udelar. Y supe también que aquello en lo que personalmente me encargaba de insistir bajo el constructo: “una extensión que nos demanda investigación y una extensión que nos demanda docencia” ya era nombrado por el equipo que gestionaba la pro Rectoría de Extensión de la Udelar como integralidad. Yo estaba recién asumiendo funciones en una nueva subsecretaría que se acababa de crear en la FFyL-UBA: la Subsecretaría de Acción Comunitaria y Voluntariado Universitario. Desde allí, tenía la desafiante tarea de armar el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC) en el sur de la CABA, específicamente en Estación Buenos Aires, en terrenos que las privatizaciones de los ferrocarriles habían dejado sin ninguna planificación en cuanto a su uso y en la dinámica cotidiana habían quedado integrados a los barrios populares más próximos: el núcleo habitacional transitorio Zabaleta y el barrio 21–24 en el sur de Barracas, Comuna 4. No imaginaba entonces el recorrido que se avizoraba y su potencia transformadora para una Facultad que institucionalmente iniciaba el proceso de mirarse “de cara al sur de la ciudad”.

En este recuerdo, o mejor, en este ejercicio de memoria, puedo ubicar tres cuestiones importantes que concurrieron en el caso que traigo con relación a integralidad. Por un lado, una definición institucional.<sup>1</sup> Bajo la consigna “la UBA de cara al sur de la ciudad” estaba implicada la construcción de una sede de la Facultad, proceso que llamaré “movimiento de territorialización”. Por otro, en el vínculo con la Udelar emergía una política de internacionalización de la extensión universitaria. Por último, los sentidos y recuperaciones de lo que entonces formulaba como “una extensión que nos demanda investigación y una extensión que nos demanda docencia” y que más tarde condensaría en la noción de integralidad para dar cuenta de ello.

Las reflexiones que sostengo en adelante se construyen desde un lugar fuertemente implicado con lo que llamo la integralidad en tanto idea-fuerza de la planificación de la gestión de la extensión universitaria. Idea-fuerza que tiene su origen en las prácticas inscriptas en espacios de extensión universitaria en los que he participado desde el año 1995, y que han ido tomando escala a partir de la gestión de unidades de extensión universitaria

**1)** Cuando hablo de definición institucional me refiero concretamente al desarrollo de una política académica que busca jerarquizar al interior de la unidad académica la extensión universitaria. Ello comprende desde la creación de la unidad de gestión específica para tal desarrollo (una subsecretaría, en este caso), el diseño de la política, el armado del equipo executor de la misma, la reorientación presupuestaria, la gestión de nuevos procesos administrativos y la puesta en marcha del programa de trabajo, entre otras dimensiones y derivaciones del proceso de producción efectiva de dicha política.

como el CIDAC (entre 2007 y 2014) y la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (entre 2014 y 2023), que involucran distintas escalas y alcances de política, todos ámbitos de la Facultad.

En este sentido, tales reflexiones son producto de la práctica y de un ejercicio de hacer teoría de la práctica, desde las herramientas que me brinda fundamentalmente la Antropología, disciplina de la que provengo, si bien de manera sistemática he echado mano a perspectivas provenientes de los estudios sobre educación superior, filosofía de la ciencia y en el recupero de ideas contenidas en una matriz autónoma de pensamiento popular latinoamericano<sup>2</sup> (Argumedo, 1996). De esta confluencia surgen apuntes que fueron orientando criterios para repensar, insisto, en el desarrollo mismo de quehaceres prácticos, las posibilidades de transformación tanto de los paradigmas de construcción de conocimiento como de las instituciones donde se alojan. Me interesa subrayar que no hay gestión universitaria posible si no se asienta en criterios políticos en torno al complejo de educación superior (esto implica definiciones respecto de qué es lo que se considera conocimiento —para qué y para quién—, qué forma—universidad), una concepción acerca de lo público y del Estado, cuál es su rol en el marco de las formaciones sociales latinoamericanas, y una mirada en cuanto a lo social.

Este artículo se organiza dando lugar en primera instancia a lo que llamo las condiciones de posibilidad. Es decir, una referencia a ese conjunto de políticas de educación superior en el período 2003–2015 que movilizaron la ampliación de las prácticas universitarias. Para ello, en primer término, se consideran diferentes contextos: el institucional estatal, que orienta las definiciones en torno a la política universitaria como política pública: Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación (SPU–ME), el institucional universitario, para nuestro caso la UBA, y el contexto institucional más próximo: la propia unidad académica que configura la Facultad. En segundo término, se da lugar al movimiento de territorialización y sus concurrencias, en tanto su gestión se organizó desde la idea–fuerza de integralidad de prácticas, puntualizando en las recuperaciones de experiencias previas, en su dinámica concreta y en las tematizaciones que fue necesario realizar a fin de otorgar densidad epistemológica y teórica al proceso en marcha. En tercer término, se repasa el proceso de producción de la política de curricularización de la extensión en tanto derivación ampliada a la institución del movimiento anterior asociado a la integralidad y que viene alojando la construcción de lo que recientemente comencé a llamar “una pedagogía de la integralidad”. En cuarto término, se repone una serie de notas y apuntes a modo de cierre con referencia a los sentidos que adquiere la integralidad en la experiencia abordada.

### ***(j) De los contextos***

Las transformaciones político–económicas y socioculturales que tuvieron lugar entre 2003 y 2015 en nuestro país se correlacionaron con las políticas de promoción y financiamiento a la educación superior. Se estimuló especialmente la atención a problemáticas nacionales urgentes mediante la generación de producciones de extensión, transferencia social

2) Quiero subrayar a modo de alerta que esta matriz no pretende una autarquía teórica. Por el contrario, siguiendo a Argumedo, “su sistematización requiere elaborar respuestas críticas frente a los paradigmas europeos eurocéntricos demostrando el carácter parcial que los impregna en tanto se revelan incapaces de dar cuenta de la totalidad de los fenómenos procesados contemporáneamente en cada momento histórico” (1996, p. 18).

(Llomovatte, 2007) y vinculación tecnológica.<sup>3</sup> Esta orientación de la política universitaria y científico–tecnológica, con mucha más claridad a partir de 2007, se sostuvo en el derecho a la educación superior fundamentado en su dimensión colectiva en el sentido planteado por Rinesi (2015), cuestión que supuso a las unidades académicas un ejercicio claro y comprometido de la autonomía universitaria, redefiniendo en algunos casos y creando en otros los continentes institucionales donde alojar los proyectos.

Desde el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) se acompañó este proceso. Sin duda se trató de uno de esos momentos históricos donde hubo una sintonía relevante con la SPU–ME. Es decir, dos organismos fundamentales en orientación de la política pública de educación superior durante el período señalado han llevado adelante importantísimas instancias de *coherentización* sostenidas a partir de definiciones que se pretenden orgánicas al sistema universitario en sus diferentes niveles e instancias. Esto se expresa con absoluta claridad, desde mi perspectiva, en lo que fue y viene siendo la política en torno a la extensión universitaria como uno de los pilares de las universidades nacionales (UU. NN.) en nuestro país. Es que, tanto la creación de la Red de Extensión Universitaria (REXUNI) en 2008 como las definiciones de lo que fue su Plan Estratégico 2012–2015, que al día de hoy nos sigue ordenando las acciones institucionales, han sido claves como espacios de referencia en la orientación de la política. No es baladí teniendo en cuenta la diversidad de perspectivas y de formatos de realización, haber llegado a un consenso acerca de qué se entiende por extensión universitaria:

“Entendemos la extensión como espacio de cooperación entre la universidad y otros actores de la sociedad de la que es parte. Este ámbito debe contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y está vinculado a la finalidad social de la Educación Superior: la democratización social, la justicia social y el derecho a la educación universal; se materializa a través de acciones concretas con organizaciones sociales, organizaciones gubernamentales y otras instituciones de la comunidad, desde perspectivas preferentemente multi e interdisciplinarias. Las acciones de extensión deberán desarrollarse desde un enfoque interactivo y dialógico entre los conocimientos científicos y los saberes, conocimientos y necesidades de la comunidad que participa. La extensión contribuye a la generación y articulación de nuevos conocimientos y nuevas prácticas sociales, integra las funciones de docencia e investigación, debe contribuir a la definición de la agenda de investigación y reflejarse en las prácticas curriculares”. (REXUNI, 2012, pp. 6–7)

Incluyo en este ordenamiento de tal función a los ámbitos de reflexión y encuentro de experiencias que constituyen los sucesivas Jornadas y Congresos Nacionales de Extensión Universitaria. En la misma sintonía, la política editorial que han asumido diferentes unidades académicas, materializada en revistas científicas de extensión, que colaboran en la necesaria instancia de análisis de la tarea que se lleva adelante, al tiempo que las convocatorias específicas de cada una de ellas nos aproximan un mapa respecto de por dónde va la extensión en la Argentina.

**3)** Para conocer el detalle de las políticas, programas y convocatorias de la SPU remito a Petz *et al.*, 2016.

En el cambio de gestión del Estado sucedido a partir de diciembre de 2015, si bien fue notoria la modificación de la orientación general de la política universitaria,<sup>4</sup> cabe señalar que los subsidios a la extensión se mantuvieron pero no el nombre de las convocatorias, que pasaron de llamarse Voluntariado Universitario a Compromiso Social Universitario, y Universidad-Estado y Territorio a Universidad Sociedad y Cultura. A su vez, el presupuesto universitario votado por el Congreso Nacional en 2019 para la ejecución en 2020, en el marco de un nuevo gobierno nacional, incorporó por primera a la extensión universitaria. Ello, sin dudas, supuso mayores condiciones para seguir fortaleciendo esta misión universitaria.

En suma, desde 2003 a esta parte, podemos plantear que, no sin dificultades, la extensión universitaria en el marco de las UU. NN. viene creciendo cualitativa y cuantitativamente de manera sostenida. Esto se expresa en un conjunto de normativas que colaboran en ello, en el mantenimiento de líneas presupuestarias orientadas a la vinculación social, en los crecientes lugares que se le va otorgando en las instancias de evaluación del propio sistema y de los docentes-investigadores, y en la ampliación de los espacios al interior de las UU. NN. para sus desarrollos.<sup>5</sup>

La UBA no estuvo al margen de estos procesos. Ya en el año 2004 —aunque con sistematicidad desde el año 2008 hasta la actualidad— cuenta con una programación específica que subsidia y acredita los desarrollos de extensión universitaria de las 13 unidades académicas y del Ciclo Básico Común: Programación UBANEX. En 2008, desde la Secretaría de Extensión de la Universidad se gesta el Programa Barrios Vulnerables, que funcionó de continente institucional para alojar prácticas relativas a las carreras de Ciencias de la Salud en espacios sociocomunitarios de las comunas del sur de la CABA, en mayor medida en la Comuna 9.<sup>6</sup> En el corriente año, recuperando la idea de estructurar una política de vinculación que pretenda integrar a las diferentes unidades académicas, se aprobó una convocatoria específica UBANEX denominada “Uba en Acción”, que sostiene la incorporación de las Facultades a los operativos de dicho Programa. El mismo resulta un emergente en ocasión de la pandemia de COVID-19.

En este marco de gestación de subsidios y programas centralizados, en 2010, el Consejo Superior de la Universidad aprobó las Prácticas Sociales Educativas.<sup>7</sup> La UBA se incorporó así a una de las líneas estratégicas del desarrollo de la extensión: su curricularización.

En cuanto a la FFyL, las búsquedas y realizaciones de los diferentes equipos no se agotaron en los años mencionados. No obstante, hay que reconocer que, al estimularse y al poder alo-

**4)** Las unidades de gestión de la Extensión, Vinculación y Transferencia han visto redefinidas sus tareas ya que desde el 2003 las UU. NN. fueron consultoras privilegiadas del Estado nacional. Enormes desarrollos se originaron hasta 2015. Desarrollos que permitieron experiencias de cooperación entre instituciones públicas estatales ya sea para la orientación de políticas públicas, para procesos de evaluación de las mismas y/o, en muchos casos, como unidades ejecutoras de la política social. En materia de extensión universitaria, el período, muy poco estudiado aún, nos dejó experiencias sumamente innovadoras de vinculación.

**5)** En 2012, la Res. 692/2012 SPU-ME. Sugiere a las universidades una valoración específica en las instancias de evaluación docente para aquellos docentes que además del dictado de clases, desarrollen tareas de investigación, extensión, vinculación y transferencia del conocimiento; por su parte, el sistema Guaraní en su versión 3 habilita la integración de los antecedentes en extensión.

**6)** El Programa se despliega en el marco de la gestión de Oscar García y estuvo en manos de Carlos Eroles y Matías Palacios, ambos licenciados de la carrera de Trabajo Social de la UBA.

**7)** Res. CS 3653/2011.

jarse institucionalmente, aquellas crecieron y se amplificaron desde el 2007 en adelante<sup>8</sup>. Es que a consecuencia de estos diversos procesos, se incorporó en las instancias de presentación y evaluación de antecedentes profesionales, la posibilidad de detallar las actividades realizadas en el campo de la extensión y vinculación con el medio, brindando legitimidad institucional a lo que en los períodos precedentes se conceptualizaba como intereses personales y/o coyunturales derivados de los proyectos de investigación y/o extensión en curso.

Los formatos en que al interior de FFyL se plasman las experiencias son absolutamente diversos y presentan diferentes estados de desarrollo. Hay experiencias que ya llevan 30 años ininterrumpidos, fuertemente consolidadas, que se cruzan con aquellas que van emergiendo en los últimos tiempos. El análisis de las dinámicas que se producen en esos diferentes formatos han sido insumos centrales para la construcción de los reglamentos en tanto necesario marco normativo ordenador de la función de extensión y vinculación.<sup>9</sup>

Por cuestiones de espacio, no me detendré en la descripción de los diferentes programas.<sup>10</sup> Sí destaco que en ellos se encuentran relaciones que involucran conocimiento implicado, procesos de “movilización del conocimiento”, se constituyen en ámbitos donde se generan cruces disciplinares, intersectoriales, y reformulan en muchas ocasiones los perfiles profesionales así como interpelan a las modalidades pedagógicas tradicionales.

A continuación, focalizo en el devenir de aquella experiencia que permitió dar densidad empírica a la integralidad en la FFyL y que viene impactando productivamente, en términos políticos y académicos, siendo uno de los anclajes de las praxis desde donde el academicismo y la forma de organización de la Facultad, en tanto institución productora de los saberes modernos, se ve interpelada (Trincheri y Petz, 2014).

### ***(ii) Del movimiento de territorialización***

Los procesos de modificación y transformación relativa de dinámicas institucionales al interior de nuestras universidades no solo son posibles porque el contexto más general de políticas universitarias va en la misma dirección que tales aspiraciones transformacionales, porque los contextos institucionales universitarios se encuentran en búsquedas similares, sino fundamentalmente porque pueden ser anclados en el marco de la propia unidad académica, donde la pregunta que implican esas transformaciones ya viene planteándose (y realizándose en escala pequeña) con mucha profundidad histórica. Allí reside, desde mi perspectiva, la apropiación del proceso de transformación institucional que conformó la idea-fuerza de integralidad como uno de sus ejes.

El movimiento de territorialización iniciado en 2007 encuentra ecos y resonancias en aquellas experiencias institucionales que ciertamente expresaban la posibilidad de la transformación universitaria. Bucear en esa historia reciente y comenzar a tematizar fueron dos cuestiones que se dieron en paralelo en la primera etapa de construcción de la sede terri-

**8)** Ubico esa fecha ya que fue el año en que se concretó el Programa de Voluntariado Universitario, creado en 2006. Desde mi perspectiva, fue el programa de la SPU que otorgó mayor reconocimiento a los desarrollos existentes en clave de articulación social.

**9)** A partir del año 2014 se dio impulso al desarrollo del marco normativo de la extensión universitaria en la Facultad, lo que se expresó en reglamentos, formularios de planificación anual, de informes anuales y procedimientos administrativos específicos que otorgaron tiempos al funcionamiento de la unidad de gestión de la extensión.

**10)** Una sistematización al respecto puede leerse en Petz y Faierman (2021).

torializada de extensión. Es que, efectivamente, tal desarrollo iba suponiendo una escala superadora a lo que entonces constituían los formatos de realización de la extensión: programas y cátedras libres. Reconozco al menos tres: Cátedra Libre de Derechos Humanos (1994), Programa permanente de Extensión e Investigación en Comunidades Indígenas de la Argentina (1995), y Facultad Abierta (2002). Los tres casos fueron ámbitos que, analizados desde hoy, bien podemos ubicarlos en clave de “alternativas pedagógicas” en el sentido otorgado por Rodríguez (2013), centralmente porque fueron esos ámbitos los que, al interior de la Facultad, comenzaron a alojar la vinculación de la extensión con lo popular.<sup>11</sup> Había práctica y teoría allí, y se parte de esta acumulación de experiencia institucional.

Me concentraré brevemente en el Programa Permanente de Investigación, Extensión y Desarrollo en Comunidades Indígenas de la Argentina,<sup>12</sup> ámbito en el que participé y me formé desde 1995 hasta 2007. Allí se fueron delineando ciertas definiciones que han sido fundantes del proceso de territorialización gestado a propósito de la construcción del CIDAC:

1- Pretensión de generar mediaciones que permitieran construir un saber de manera colectiva y que se proponga la acción transformadora de la realidad.<sup>13</sup>

2- El quehacer se sostenía en la comprensión de que el mundo social no es “un espectáculo a ser interpretado (...) [sino un] conjunto de problemas concretos que reclaman soluciones prácticas” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 32).

3- Ponderación del proceso reflexivo como una parte indispensable del desarrollo de la extensión universitaria e incidir desde allí en los contenidos curriculares, especialmente de la carrera de Antropología. Tenemos aquí un antecedente de curricularización de la extensión, como fue el dictado en 2005 del Seminario “Nosotroslosotros: compromiso y distanciamiento en la producción de conocimiento antropológico”. El mismo integró no solo al ámbito al que nos estamos refiriendo sino además al Programa Facultad Abierta.

Realizadas tales recuperaciones, se advierte que era necesario construir sentidos como parte de la tarea iniciada. Sentidos respecto de algo que comenzaba, que interpelaba como innovador y alternativo, y que iba adoptando materialidad.

En función de ello, fue necesaria una búsqueda para inscribir el desarrollo en el marco de una tradición. Era fundamental encontrar antecedentes, quiénes otros estuvieron ante una posibilidad similar, y se decidió buscarlo en la propia UBA. Se revisitó el proyecto de Isla Maciel mediante la impecable sistematización y análisis realizado por Silvia Brusilovsky

**11)** Los continentes institucionales para el desarrollo de la extensión universitaria deben pensarse en contexto, en las situacionalidades concretas y específicas que signan su creación y que permiten comprender su necesidad política. También, en la importancia de un permanente repensarlos, en su abordaje y perspectivas asumidas, a la luz de las cambiantes coyunturas por las que dichos dispositivos transitan. Por cuestiones de espacio, no me detengo en el contexto que da lugar a estos programas, pero remito lectura al prólogo del libro compilado por Graciela Daleo (2014).

**12)** El Programa fue dirigido por Hugo Trincheró y estuvo permanentemente vinculado a los proyectos de investigación que se desarrollaron en el departamento Rivadavia, noreste de la provincia de Salta, territorios de residencia de diferentes parcialidades de los pueblos originarios: wichi, toba, chulupi y chorote. Es importante mencionar que los diferentes desarrollos se enmarcaron en la programación Ubacyt, en proyectos de la Agencia Nacional de Ciencia y Técnica y posteriormente en la Programación Ubanex y de Voluntariado Universitario.

**13)** Las recuperaciones de Freire, Gramsci, Stavengahen, Fals Borda y los aportes de Elena Achilli, puntualmente desde la Antropología rosarina, fueron centrales en la construcción del andamiaje teórico que sostuvo tal pretensión. Esto se sumó a las reflexiones teóricas en torno al neoliberalismo y a la construcción de conocimiento que nos proponía quien fuera el director del Programa, Hugo Trincheró.

(2000) como el primer Programa Integral en el marco del Primer Departamento de Extensión entre 1956 y 1966. A la par, la recuperación de la experiencia del Centro Piloto de Investigación Aplicada (CEPIA) Enrique Grinberg, desarrollado en la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires en el período 1973–74. No me extenderé en estos desarrollos por cuestiones de espacio y porque además comenzaron a ser objeto de reflexión reciente de diferentes investigadores/as.

En el marco que otorgó el entonces Programa de Promoción de la Universidad Argentina (SPU–ME), se aplicó, en noviembre de 2007, a una convocatoria que permitió generar un proyecto de redes universitarias a nivel regional latinoamericano. Un proyecto que duró desde 2008 hasta 2015 y, a partir de su realización, fue que se comenzó a ubicar el quehacer emprendido en clave de integralidad de prácticas universitarias. Conceptualmente, se tomaron como referencia los aportes de Susana Rudolf (Programa APEX Cerro), Humberto Tommasino, Diego Barrios, Gerardo Sarachu (Programa Integral Montevideo), quienes estaban en funciones de gestión de la Pro Rectoría de Extensión de la Udelar. Se conocieron las experiencias *in situ*; sobre el desarrollo de la práctica se analizó en profundidad el modelo de la Universidad Bolivariana de Venezuela y experiencias que se gestaron en la Universidad de Lanús y de General Sarmiento. Se dio lugar a talleres, encuentros y seminarios donde han asistido reconocidos intelectuales.

En síntesis, el movimiento de territorialización implicó en sus primeros años la identificación de tópicos del proceso de transformación universitaria avanzado desde programas de extensión, encuadramiento histórico, procesos simultáneos a nivel regional (lo que constituyó una de las primeras experiencias de internacionalización de la extensión) desde donde construir sentidos. Ahora bien, cabe preguntar qué otras cuestiones supuso la gestión del programa de trabajo de un Centro que se pretendió se estructurara en articulación entre la universidad y el ámbito comunitario en el sur de la CABA, gestión planificada desde la idea–fuerza de integralidad.

Estudio, lectura y formación fueron pilares para la gestión. Se repensaron las formas de producción de conocimiento hegemónico buscando superar las modalidades autocentradas y reproductivas. Se lo hizo en el mismo momento en que se buscó construir dispositivos de producción de conocimiento que habilitaran su construcción colectiva. Esto dio lugar a un trabajo dinámico, participativo e integrador, con las poblaciones locales. Se constituyeron formatos de desarrollo de praxis integrales, los equipos del CIDAC.<sup>14</sup>

A su vez, dichos equipos fueron integrados a instancias mayores de agregación siguiendo las sugerencias de Oscar Varsavsky (1969) en cuanto a la organización de los centros universitarios: por áreas–problema. Eso fue una invitación a integrar en el desarrollo del CIDAC a los distintos proyectos de investigación y cátedras de la Facultad, y en algunos casos de otras Facultades de la UBA, con organizaciones sociales e instituciones locales.

En el desarrollo de la práctica, la consideración acerca de que los problemas sociales se construyen como demanda, y que en esa construcción se participa desde las prácticas universitarias territorializadas, orientó la generación de aproximaciones interdisciplinarias,

**14)** Uno de los primeros registros en función de los equipos en tanto espacios de praxis integrales fue la elaboración de las ficha DIE (Docencia Investigación Extensión) que, bajo la coordinación académica de Mirtha Lischetti en el CIDAC, resultó un insumo muy importante para el desarrollo de la política.



transdisciplinarias e intersectoriales. Asimismo, la búsqueda de una solución a la situación problemática, desafiante de los campos disciplinares de saber, generó la convergencia y cruces disciplinares, considerando a la realidad como estructurada, pero a la vez como estructurante y en permanente contradicción.

Pensar los problemas en los términos de su solución habilitó la generación de una trama de articulaciones disciplinares, intersectoriales y comunitarias, donde las prácticas universitarias se democratizaron en términos epistemológicos. También planteó y plantea un desafío importante puesto que viene implicando contrarrestar un fuerte sesgo iluminista que se cuela casi permanentemente, ya sea como paternalismo, ya como voluntarismo, y que responde, sin duda, recuperando a Gledhill (2000), a la existencia del poder occidental disfrazado en nuestro propio quehacer, o, siguiendo a Bourdieu (1978), expresado como “racismo de la inteligencia”. De modo que el proceso reflexivo deviene central porque en la objetivación que el mismo supone vuelve a ubicar por dónde pasa la tarea de la universidad y de las/os universitarias/os en esas tramas productivas de saber. Para alojarlo y promoverlo, se originaron las jornadas anuales de reflexión sobre la práctica.

Otro conjunto de cuestiones se ha asociado al desarrollo del programa de trabajo del CIDAC con relación a la pregunta sobre lo territorial y los abordajes territoriales. Por un lado, se ubica en el organigrama de funcionamiento del Centro la convocatoria anual al Consejo Consultivo Social, con la pretensión de otorgar lugar relevante a la participación de organizaciones e instituciones barriales y comunitarias en la definición de la agenda de trabajo, lo que constituye un movimiento fundamental para el trabajo territorial universitario. Por otro lado, lo territorial y su abordaje orientan la búsqueda de políticas públicas con las cuales interactuar y a instrumentar en los contextos de actuación. Además, la vigilancia epistemológica sobre las dinámicas territoriales en las que se trabaja es altamente productiva en la medida en que resulta un permanente repensar los diferentes niveles de intervención, los conflictos de intereses, las negociaciones, la participación social, las acciones multidimensionales, las propuestas metodológicas situadas y pensadas con arreglo a fines, sobre todo cuando se trató de habilitar experiencias de cogestión de políticas públicas; todo lo cual sobre lo que ya se ha reflexionado en diferentes colaboraciones.<sup>15</sup>

Dar cuenta de las reflexiones sobre lo que se iba haciendo y aprendiendo a partir de construir aquello como contenido de enseñanza para ser integrado en la formación de los estudiantes fue siempre un objetivo primordial. Así, se sucedieron los seminarios Universidad Sociedad en 2008, 2009, 2011, 2012, 2017, 2020. También, los proyectos de la programación de investigación de la UBA (UBACyT) de algunos de docentes investigadores/as coordinadores/as de los equipos del CIDAC iban siendo orientados sobre la base de las temáticas territoriales abordadas; y, a la inversa, sucedió que otras/os investigadoras/es recurrieron al CIDAC en busca de campo.

En simultáneo al crecimiento del CIDAC, otros programas fueron creándose en el marco de la Secretaría de Extensión y se articularon en la idea-fuerza de la integralidad. Me refiero puntualmente al Programa de Extensión en Cárceles y al Programa de Discapacidad y Accesibilidad, ambos surgidos en 2012. Se iban consolidando los espacios de integralidad.

**15)** Remito a las siguientes colaboraciones que dan cuenta del proceso práctico: Trincherro y Petz (2014), Petz, Cervera Novo e Hindi (2016); Cervera Novo e Hindi (2017), Petz y Cervera Novo (2018).

### **(iii) De la curricularización**

En 2013, la FFyL de la UBA ya contaba con una sede territorializada, con una enorme experiencia en articulación social, en generación de vínculos, en compromisos de trabajo en marcos comunes, y en instrumentación de políticas públicas. Desde esta acumulación institucional, a partir de ese año, en el marco que otorgaba la UBA con la Resolución CS 3653/2011, se inició el proceso de producción de la política de curricularización de la extensión universitaria.

Por qué curricularizar la extensión y qué debíamos curricularizar fueron los interrogantes que orientaron el trabajo en lo que fue la primera etapa de producción de la política académica entre 2013 y 2017. Es importante destacar que a partir de 2014 se alojó como una de las líneas estratégicas de gestión de la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil de la Facultad (SEUBE) en el marco de una gestión que acababa de asumir bajo la conducción de Graciela Morgade.

A fin de ajustar la propuesta institucional, entre 2013 y el segundo cuatrimestre de 2016, se sucedió una serie de movimientos. Entre ellos se destacan:

- Elaboración de proyecto de Resolución para la conformación de una comisión interdepartamental que quedaba bajo la órbita de la SEUBE con el objeto de generar el reglamento.

- Realización de reuniones con el área de asuntos académicos y los departamentos docentes que tuvieron como objetivo la búsqueda de consensos.

- Dictado, en conjunto con la Secretaría de Posgrado de la Facultad y en convenio con FEDUBA, de la formación de posgrado: el Programa Multidisciplinario de Actualización “Universidad–estado–territorio. Un abordaje integral sobre prácticas socioeducativas territorializadas”. Se propuso allí tematizar los desafíos que planteaba el diseño de proyectos de extensión en su sentido de “vinculación social” y ofrecer una formación sistemática en tres aspectos: (a) en la reflexión crítica sobre los diferentes proyectos en nuestro país con relación a las prácticas de investigación, docencia y extensión; (b) en el diseño e implementación de proyectos de vinculación social orientados a la articulación con políticas locales; (c) en el diseño de proyectos educativos que implicaran prácticas sociales universitarias.<sup>16</sup>

- Dar lugar a la reflexión de lo que fue haciendo. A la creación en 2014 de la colección de libros de extensión: Colección Puentes,<sup>17</sup> se sumó en 2015 el primer número de la revista científica de extensión de la UBA, *Redes. Revista de Extensión de la Facultad de Filosofía y Letras*.<sup>18</sup>

- Realización del Ciclo de encuentros: “La extensión como pilar de la Universidad Pública”.<sup>19</sup>

**16)** El Programa estuvo coordinado por las profesoras Mirtha Lischetti y Silvia Llomovatte. Su organización fue modular y los contenidos respondieron a una serie de necesidades formativas que había sido relevada tanto a partir de prácticas en el CIDAC como desde experiencias de curricularización de la extensión universitaria en el marco de las UU. NN. de reciente creación.

**17)** En 2014 ya contó con su primer libro: *Filo: Extensión de territorios*, compilado por Graciela Daleo.

**18)** También, en 2014 se reorientó la línea editorial de la revista *Espacios de Crítica y Producción* en pos de repensar el rol de la universidad para la construcción de conocimiento socialmente relevante.

**19)** Fue organizado en 2016. Se completó mediante tres encuentros: el primero convocado bajo el título “Expansión de las fronteras disciplinares e interdisciplina: la integralidad de las prácticas generada desde la vinculación social”; el segundo, “La Evaluación en propuestas pedagógicas que impliquen prácticas en territorios y procesos de vinculación social”; el tercero, “Conocimiento colaborativo, abordajes territoriales, organizaciones sociales y construcción de la demanda social”.

Con todo esto en marcha, sumado al contexto institucional propiciado por las celebraciones de los 120 años de existencia de la Facultad, los diferentes claustros y ámbitos que la componen se vieron movilizados. La pregunta sobre el estado actual de las humanidades y ciencias sociales, los legados, debates y principales desafíos alcanzó a los diferentes desarrollos y, de modo particular, a la extensión universitaria, otorgando el marco necesario de debate y discusión para terminar de consensuar la política académica en cuestión.

El Consejo Directivo de la Facultad aprobó por unanimidad la creación del Programa Prácticas Socioeducativas Territorializadas (PST) (Res. CD 3155/16).<sup>20</sup> La propuesta se implementó en la programación académica del segundo cuatrimestre de 2017.

A continuación, profundizo respecto de por dónde fueron los debates, ya que en ellos se encuentran los puntos de partida y definiciones que orientaron el desarrollo concreto sostenido en la idea-fuerza de integralidad.

#### *Del por qué curricularizar la extensión o de sus sentidos políticos*

La jerarquización de la extensión universitaria fue uno de los ejes centrales de la gestión de la Facultad que se extendió entre 2014 y 2022. Con la intención de avanzar en la legitimidad de este planteo, se generó una convocatoria amplia a todos los espacios que se inscribían institucionalmente dentro de la Secretaría. Así, en sendas reuniones de equipos y programas se consensuó la línea de política al tiempo que se decidió avanzar la jerarquización anudada a la curricularización, es decir, resaltando su capacidad formativa y permitiendo su masividad; jerarquización anudada a propuestas de construcción de conocimiento generadas desde la demanda social, lo que implica jerarquización anudada a la democratización de la universidad.

La definición alcanzada tiene su anclaje en las siguientes consideraciones:

- Las experiencias que se habilitaron desde la extensión en vinculación con lo popular desde mediados de los '90 en FFyL interpelaron los formatos clásicos de docencia y de enseñanza-aprendizaje.
- En esas experiencias los estudiantes se enfrentaron a la pregunta y dejaron el conocimiento repetitivo del aula, se movilizaron frente a la incertidumbre y se involucraron en la búsqueda de respuesta.
- Resultaron experiencias democratizadoras en un triple sentido. Se observó que: a) alojaron la efectiva posibilidad de construir conocimiento con otros (co-construcción y coteorización); b) ese conocimiento se vinculó a una demanda que se construye también colectivamente (aprendizaje en contextos situados); c) se incorporó a la agenda universitaria problemáticas concretas y se tensionó a la institución en la generación de procesos de apropiación del conocimiento para que este efectivamente sea socialmente relevante.
- Se advirtió que la mayoría de nuestras/os egresadas/os se insertan en el Estado, en sus diferentes niveles, en asociaciones de la sociedad civil, en el sector privado, en la docencia secundaria y universitaria. En menor medida, en la investigación. Por lo que transitar estas experiencias colaboró con la generación de aquellos perfiles profesionales que demandaban los nuevos contextos de inserción laboral.

**20)** El desarrollo del proceso de producción de la política académica ha sido expuesto en otras colaboraciones. Cfr. Petz y Faierman (2019).

Es posible, además, identificar en estas consideraciones dos importantes principios que estuvieron muy presentes en los debates sobre la curricularización en FFyL atravesados por la idea-fuerza de la integralidad de las prácticas: i) democratización universitaria en tanto se vio interpelada la universidad en su forma organizacional y se pusieron en discusión problemas vinculados con los modos de hacer docencia e investigación; asimismo, se hizo manifiesto que la enseñanza no es solo un proceso técnico-metodológico de puesta en circulación de conocimientos, sino fundamentalmente un proceso de construcción de sujetos sociales. ii) Democratización epistemológica, respecto de la idea de que es necesario crear condiciones para la participación de la mayoría de la población en los procesos de generación y validación de conocimiento teórico y técnico-metodológico (Brusilovsky, 2020), y en esto va la realización del derecho a la educación superior en su dimensión colectiva en el sentido de Rinesi (2015).

Estos principios, a su vez, contienen dos definiciones previas: a) la asunción de que los sectores con los que se trabajaba en los múltiples territorios de la extensión universitaria son productores de conocimiento legítimo y, por tanto, partícipes activos de los procesos de construcción de conocimiento en marcos de trabajo común, y b) se buscó que el conocimiento que se construyera fuera significativo para entender y resolver los problemas relativos a las condiciones de vida material y simbólica (utilidad social del conocimiento en el sentido de Puiggrós y Gómez, 2009).

#### *Qué curricularizar y cómo enseñar o hacia una pedagogía de la integralidad*

Las reflexiones anteriores, sumadas a las recuperaciones de las experiencias concretas de territorialización que fueron un referente central en el abordaje para el trabajo sociocomunitario, institucional y con organismos públicos en el contexto de políticas públicas, se estuvo en condiciones institucionales para la creación de un formato que integró lo planteado en una unidad pedagógica. Se encontró al interior de la malla curricular de cada una de las carreras de la Facultad una unidad común: los seminarios cuatrimestrales de 64 horas. De modo que fue ese formato el que permitió adecuar, y hacerlo orgánicamente para las 10 carreras de la Facultad, las prácticas educativas dispuestas por la normativa UBA. En el caso de la Facultad, y a sugerencia de quien fuera decana entonces, Graciela Morgade, los seminarios se nombraron como PST.

En esa unidad pedagógica se pretendió curricularizar intervenciones al mismo tiempo se constituyeron en investigaciones en acto; investigaciones que supusieron procesos de producción de conocimiento implicado (y por lo tanto crítico), procesos de construcción de conocimiento en situaciones histórico-concretas con sujetos/as que padecen las problemáticas y/o trabajan en su resolución y que —y esto es fundamental— deciden comprometerse en un proyecto común como marco de trabajo colectivo y en un cuatrimestre de duración.

Lo anterior llevó a pensar la enseñanza de las intervenciones. A riesgo de ser repetitiva, intervenciones que debieron acotarse a 64 horas y que además debían ser acordadas en el territorio. Entonces, de nuevo la pregunta: ¿cómo se enseña una modalidad de investigación implicada que se inicia en un proceso de construcción conjunta de la demanda? ¿Por qué? Porque se advierte que no toda intervención en un territorio implica un proceso de construcción conjunta de conocimiento. Y con ello, entonces, va una perspectiva sobre el quehacer curricular de la extensión universitaria que involucró la cuestión referida a cuál es la especi-

ficidad de la universidad. Es decir, ¿qué es aquello que no hace necesariamente una organización social en el territorio, o una escuela o una fundación? ¿Qué se espera socialmente cuando la universidad se realiza en prácticas territorializadas?

Hubo que empezar a andar con la certeza de que el necesario proceso reflexivo sobre lo que se hace permite analizar, evaluar y reorientar.

Los equipos docentes que se sintieron convocados para presentar programas de seminarios de PST se vieron desafiados en su práctica docente y en sus modos de enseñanza. Los equipos territoriales sin experiencia en el grado también se sintieron fuertemente interpelados.

En tanto, las mayores interpelaciones y tensiones fueron por distintos aspectos, desde la temporalidad hasta la superposición de lógicas prácticas. Traigo solo a modo de ejemplo una de las primeras notas que elaboré —recurriendo a planteos de la antropóloga Elena Achilli— con relación a los seminarios de PST y que durante un tiempo fueron orientaciones a las/os docentes.

Los seminarios de PST implican una relación pedagógica en el marco de un proyecto de intervención acordado con otros/as. En la planificación de los mismos, así como en los respectivos desarrollos, no se deben confundir los *objetivos de enseñanza* (por ejemplo, transmitir el oficio de trabajar multiactoralmente en el desarrollo de un proyecto colectivo) con los *propósitos* que dicha intervención acordada tiene como acción del grupo. Es decir, una cosa son los objetivos de enseñanza —para lo cual establecemos determinadas condiciones que nos permita cumplimentarlos—, y otra diferente son los propósitos de un grupo que remite a otro diseño específico. Como sostiene Achilli (1997), objetivos y propósitos que se funden en diseños diferenciados en tanto, en un caso, se apunta a la enseñanza del proceso de generación de conocimientos y, aun cuando se interrelacionan, en otro caso, se dirige a la planificación de la acción colectiva cuyo propósito puede ser, por ejemplo, la capacitación de agentes socioculturales en bibliotecas populares o comedores comunitarios o la difusión accesible de la ciencia. Diferenciar estos aspectos, incluso cuando la interacción permanente de las actividades de uno y otro diseño es lo que le da unidad, resulta sumamente importante en el proceso de implementación de estas estrategias. Tal diferenciación posibilita no confundir ni perturbar uno u otro de estos procesos. Resulta evidente así el papel fundamental del equipo docente para conducir un proceso pedagógico donde confluyen dos lógicas prácticas.

Es importante poner en valor las múltiples derivaciones que van teniendo las PST en la medida en que el organizador de la propuesta es un resultado concreto de investigación que es pasible de ser nombrado, como se ha realizado desde el Sistema Integral de Gestión y Evaluación (SIGEVA): desarrollos de procesos sociocomunitarios; productos, procesos productivos y sistemas tecnológicos, procesos de gestión pública. No me detendré en ellos por cuestiones de espacio.<sup>21</sup>

Asimismo, es preciso considerar que para la materialidad de tales producciones se ponen en juego dinámicas investigativas que están articuladas, en la mayoría de los casos, a proyectos UBACyT y a la programación FiloCyT de la FFyL,<sup>22</sup> y, en los que no, viene suce-

**21)** Remito a la página web donde se encuentran alojadas las diferentes producciones: <http://seube.filo.uba.ar/%-C2%BFqu%C3%A9-hacemos-en-los-seminarios-pst>

**22)** En este punto quisiera resaltar la reciente aprobación por parte del Consejo Superior de la UBA de un proyecto

diendo que lo realizado en el marco del PST deriva en novedosas líneas de investigación y desarrollo. A la vez, las múltiples dimensiones intervinientes en lo que son las PST en tanto política de conocimiento vienen siendo indagadas en tesis de grado y de posgrado de las carreras de la Facultad.

#### *Del estado actual de la política*

Comenzar a marchar, alojar las dudas, tensiones e interpelaciones en lo que constituye la segunda etapa de producción de la política académica que se extiende entre el segundo cuatrimestre de 2017 y 2023, puso sobre el tapete la necesidad de generar un equipo de seguimiento de prácticas. El quehacer del equipo se orientó a generar instancias de vigilancia epistemológica, de apuntalamiento a equipos docentes en el armado de los programas, a elaborar actas acuerdos, a la adecuación de las presentaciones a los departamentos docentes, elevación de propuestas al Consejo Directivo y al Rectorado. También va siendo responsable del seguimiento, evaluación y reformulación de las propuestas. Así, se llega al segundo cuatrimestre de 2023 con una oferta consolidada, con mayor planificación cada año.

Otra de las funciones del equipo centralizado de ejecución de la política fue y es la construcción del andamiaje teórico–conceptual que se expresa en la elaboración de documentos, ponencias y artículos en revistas especializadas. La perspectiva adoptada, en cuyo marco la elección categorial de alternativa pedagógica (Rodríguez, 2013) se pretende extender al ámbito generativo de las PST, viene siendo fecunda y está permitiendo dialogar con la perspectiva hegemónica al interior de la UBA sobre prácticas sociales educativas (Aprendizaje y Servicio), así como resulta porosa incorporando líneas de la educación experiencial y de conocimiento situado trabajado desde las pedagogías feministas. Densidad teórica, construcción del basamento epistemológico–metodológico, orientaciones pedagógicas y objetivación sobre lo que se hace resultan centrales al ser parte de una Facultad de humanidades desde donde debatir con el canon ortodoxo.

En concreto, se desarrollaron 80 seminarios de PST entre 2017 y 2023 y más de 2000 estudiantes los experimentaron (en el sentido otorgado por Zemelman al término). Se está frente a un suficiente cúmulo de experiencias como para dar lugar a la revisión de la política. Y se advierte que es muy necesario en este contexto particular. Se comenzó a hacer mediante dos líneas de acción. Por un lado, se decidió ampliar el equipo centralizado de PST. Cada departamento docente propuso a uno o dos representantes, quienes nos encontramos actualmente en un proceso formativo de posgrado, para contar con herramientas con el objeto de analizar y redireccionar la política.<sup>23</sup> Por otro lado, se dio lugar al proceso de autoevaluación institucional, para lo cual es preciso en primera instancia identificar los términos de referencia para tal proceso evaluativo, definir la herramienta y su alcance, y construir indicadores. Esta acción se inició el 8 de julio de 2023 y convocó a todos los equipos que presentaron PST.

UBACyT que dirijo cuyo objeto de reflexión es precisamente la extensión como política de conocimiento, dando lugar a un proceso de investigación en gestión que resulta necesario para avanzar en la búsqueda de nuevos tópicos de evaluación respecto del quehacer aquí involucrado.

**23** Junto a Florencia Fairman estamos dictando el Curso de Posgrado: “Hacia una pedagogía de la integralidad. Revisitando la curricularización de la extensión en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA”.

## Últimas palabras

La integralidad, en el caso de la FFyL–UBA, va mucho más allá de la mera integración de la investigación, la extensión y la docencia. En tanto idea–fuerza desde la cual se busca planificar, es la resultante de múltiples componentes interrelacionados y profundamente imbricados.

En efecto, hemos visto como las definiciones de política académica adoptadas implican un conjunto de mediaciones y dinámicas de gestión universitaria en el marco mayor de condiciones generadas y que fueron objeto de exposición en la primera parte de este artículo.

Asimismo, organizar lo que llamo la “integralidad integrada” a partir de interacciones y articulaciones sociales, encuentra en la extensión universitaria y la vinculación social el centro de gravedad del movimiento implicado en la idea de integralidad. Así, ubicar a la extensión como pilar de la universidad pública y, asociado a ello, la idea–fuerza de integralidad, generó relaciones, vínculos y movimientos institucionales cuyos contenidos concretos y materialidades han intentado delimitarse en este trabajo considerando el CIDAC y las PST.

En ambas políticas, la integralidad se trabajó en acto, en su desarrollo práctico. Y se intentó tematizar sus sentidos y posibilidades. Podemos decir que ni unos ni otros se definen *a priori*, sino en el mismo movimiento constructivo de aquello que se planifica, orienta y conduce desde la idea–fuerza.

Es así que se está en condiciones de señalar que la integralidad disputa el sentido del quehacer universitario y se transforma también en un objetivo que orienta la planificación universitaria en su conjunto, en sus diferentes modos de organización. Después de 100 años, es muy difícil revertir la estructura organizacional existente y sus lógicas de funcionamiento y cánones de validación (investigación, docencia, extensión), pero si esas estructuras se planifican desde un esquema matricial con foco en la integralidad, encontramos allí una interesante puerta de entradas.

El desafío es, pues, seguir hallando otras unidades organizacionales de la integralidad que tensionen a las UU. NN. en su forma occidental de ser pensadas y organizadas. Recuperando una vez más a Argumedo (1996), se trata de forzar los límites de los criterios de autoridad de las corrientes de pensamiento oficializadas y las modas intelectuales para inscribir nuestras UU. NN. como centros de *matrices autónomas de pensamiento nacional latinoamericano*.

## Referencias

- Achilli E. (1997). *Investigación y participación. Las estrategias grupales*. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- Argumedo, A. (1996). *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Ediciones del Pensamiento Nacional.
- Bourdieu, P. (1978). Intervención en el Coloquio del MRAP. En *Cahiers Droit et liberté (Races, sociétés et aptitudes: apports et limites de la science)*, (382), 67–71.
- Bourdieu, P. y Wacquant L. (1995). *Respuestas por una Antropología Reflexiva*. Grijalbo.
- Brusilovsky, S. L. (2000). *Extensión universitaria y educación popular, experiencias realizadas, debates pendientes*. Eudeba.
- Daleo, G. (Comp.) (2014). *Universidad: extensión de territorios*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

- Faierman, F. y Garrido D. (2020). Militancia y profesión en la “Universidad de Oro (1955–1966) y en la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973–1974): un diálogo con Hugo Ratier. En Feldfeber, M. y Maañón, M. I. (2020). *La educación superior como derecho: a 100 años de la Reforma Universitaria*. (pp. 75–120). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Friedemann, S. (2021). La odisea del conocimiento en los modelos de universidad. El caso de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973–1974). *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, XII(34), 106–125.
- Gledhill, J. (2000). *El poder y sus disfraces. Perspectivas antropológicas de la política*. Bellaterra.
- Hindi, G. y Cervera Novo, J. (2017). Tensiones de la territorialización universitaria. *Redes de Extensión*, 3, 7–20.
- Lischetti, M. y Petz, I. (2021). Antropología y Extensión Universitaria. Producción de Conocimiento y Procesos Formativos en Articulación Social. *Periférica internacional. Revista para el análisis de la cultura y el territorio*, 453–465.
- Lischetti, M., Petz, I. y Cueva, D. (Comps.) (2016). *Las transformaciones de las universidades latinoamericanas en el marco de las políticas regionales de la última década*. Colección Saberes. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Llomovate, S., Naidorf, J. y Pereyra, K. (2007). *La Universidad Cotidiana. Reflexiones teóricas y experiencias de transferencia Universidad–Sociedad*. Eudeba.
- Petz, I. y Faierman, F. (2021). La extensión como pilar en la planificación de políticas académicas. Revisitando contextos institucionales y los desafíos pendientes. *Espacios Crítica y Producción*, (57), 3–10. <http://revistas-cientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/10774>
- Petz, I. y Faierman, F. (2019). Extensionando el currículum en Filo: UBA. Del Programa de prácticas socioeducativas territorializadas”. En Elsegood, L. y Petz, I. (Comps.). *Universidad en Movimiento. Curricularizar la extensión*. (pp 121–144). Undav Ediciones.
- Petz, I., Cervera Novo, J. P., Corbato, G. I., Hindi, G. y Giraudo, C. (2016). Sobre la construcción del derecho a la Universidad en la Argentina de comienzos del siglo XXI. En Lischetti, M., Petz, I y Cueva, D. (Comps). *Las transformaciones de las universidades latinoamericanas en el marco de las políticas regionales de la última década*. (pp. 199–253). Colección Saberes. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Petz, I., Trinchero, H. (2014). La cuestión de la territorialización en las dinámicas de integración universidad–sociedad. Aportes para un debate sobre el “academicismo”. *Papeles de Trabajo*, 27, 142–160.
- Puiggrós, A. y Gómez Sollano, M. (2009). Saberes socialmente productivos. Educación, legado y cambio. En Gómez Sollano, M. *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. (pp. 23–37). UNAM.
- REXUNI (2012). Plan Estratégico 2012–2015.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. IEC–UNGS.
- Rodríguez, L. (2013). La elección categorial: alternativas y educación popular. En Rodríguez, L. (Dir.). *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. APPEAL.
- Rudolf, S. (2008). El Programa APEX Cerro y su relación con el PIM, en la etapa de su gestación y puesta en marcha. Aportes, aprendizajes, deudas e incertidumbres. En *De formaciones in–disciplinadas*. (pp. 13–14). Programa Integral Metropolitano. Udelar.
- Tommasino, H. (2008). Programas Integrales: un camino hacia la construcción de la segunda reforma universitaria. En *De formaciones in–disciplinadas*. (pp. 17–18). Programa Integral Metropolitano. Udelar.
- Varsavsky, O. (1969). *Ciencia, política y cientificismo*. Centro Editor de América Latina.
- Zemelman, H. (1989). *De la historia a la política*. Siglo XXI Editores.



### **Contribución del autor/a (CRediT)**

Conceptualización: Petz, I. Metodología: Petz, I. Supervisión: Petz, I. Visualización: Petz, I. Redacción: Petz, I.

### **Biografía del autor/a**

**Ivanna Petz**, Profesora adjunta de Antropología Sistemática II departamento de Ciencias Antropológicas. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.