

La extensión universitaria a través del registro. Aportes y reflexiones sobre una herramienta metodológica

Abordajes metodológicos en extensión /
Desafíos de gestión



María del Valle Báceres

Universidad Nacional del Litoral, Argentina.
mvbacerez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3020-5595>

Nanci Díaz

Universidad Nacional del Litoral, Argentina.
diaznanci@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7022-2229>

RECEPCIÓN: 30/04/24

ACEPTACIÓN FINAL: 15/06/24

Resumen

La presente contribución propone abordar al registro como herramienta metodológica situada en el ámbito de la extensión universitaria y en relación con los procesos de aprendizaje en los dispositivos. El objetivo es, por un lado, presentar las principales características de la construcción de registros de las experiencias a lo largo de las prácticas de extensión, sus alcances y limitaciones. Por otro lado, reflexionar sobre las instancias pedagógicas donde realizamos la lectura de esos registros, un “descentramiento teórico” en que nos permiten establecer asociaciones, formular preguntas impensadas, generar hipótesis. Dos momentos que se retroalimentan. En este sentido, consideramos que el registro es una herramienta metodológica de sumo valor cognoscitivo que permite recuperar las experiencias y se convierte en materia prima para la interpretación y análisis de esos procesos, en diálogo con la teoría a través de instancias de escritura.

Palabras clave: registros, prácticas de extensión, herramienta metodológica, escritura académica, extensión universitaria.

University extension through registration. Contributions and reflections on a methodological tool

Abstract

The present contribution proposes to approach registration as a methodological tool situated in the field of university extension and in relation to learning processes in the devices. The objective focuses, on the one hand, on presenting the main characteristics of the construction of records of experiences throughout extension practices, their scope and limitations. On the other hand, to reflect on the pedagogical instances where we read those records, a “theoretical decentering” that allows us to establish associations, formulate unanticipated questions, generate hypotheses. Two moments that mutually feed back. In this sense, we consider registration to be a methodological tool of great cognitive value that allows us to recover experiences, and becomes raw material for the interpretation and analysis of those processes in dialogue with theory through writing instances.

Keywords: records, extension practices, methodological tool, academic writing, university extension.

A extensão universitária através do registro. Contribuições e reflexões sobre uma ferramenta metodológica

Resumo

A presente contribuição propõe abordar o registro como uma ferramenta metodológica situada no âmbito da extensão universitária e em relação aos processos de aprendizagem nos dispositivos. O objetivo se centra, por um lado, em apresentar as principais características da construção de registros das experiências ao longo das práticas de extensão, seus alcances e limitações. Por outro lado, refletir sobre as instâncias pedagógicas onde realizamos a leitura desses registros, um “descentramento teórico” que nos permite estabelecer associações, formular perguntas inesperadas, gerar hipóteses. Dois momentos que se retroalimentam mutuamente. Neste sentido, consideramos que o registro é uma ferramenta metodológica de notável valor cognitivo que permite recuperar as experiências e se torna matéria-prima para a interpretação e análise desses processos em diálogo com a teoria através de instâncias de escrita.

Palavras-chave: registros, práticas de extensão, ferramenta metodológica, escrita acadêmica, extensão universitária.

Para citación de este artículo: Báceres, M. V. y Díaz, N. (2024). La extensión universitaria a través del registro. Aportes y reflexiones sobre una herramienta metodológica. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 14(20), e0006. doi: 10.14409/extension.2024.20.Ene-Jun.e0006

Introducción

La Secretaría de Extensión y Cultura (SEyC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) viene impulsando desde hace más de una década la escritura académica asociada a los procesos de extensión: desde el registro hasta artículos y libros. A través de dispositivos vinculados a las prácticas de extensión, así como finalmente un área específica de publicaciones de extensión creada en 2018, se fue marcando la política institucional de la SEyC.

Por medio de los diferentes talleres de formación en los que participamos convocadas desde la Secretaría y en los que trabajamos con docentes extensionistas de diferentes carreras, podemos recuperar nuestra experiencia y bosquejar algunas reflexiones. Estos encuentros tienen como propósito abordar la vinculación entre las prácticas de extensión universitaria con la escritura académica, en sentido amplio, a través de herramientas metodológicas que posibiliten el pasaje de las experiencias a la construcción de conocimientos académicos transmisibles.

Consideramos que el registro en sus diversas modalidades es una herramienta metodológica de sumo valor cognoscitivo para abordar las intervenciones ligadas a la extensión universitaria que permite recuperar los procesos y vivencias y se convierte en materia prima para la interpretación y análisis de esos procesos en diálogo con la teoría. Procesos que para ser visibilizados es fundamental que se comuniquen a través de la escritura, reconociendo diferentes posibilidades de llevarlo a cabo, como, por ejemplo: un artículo, una ponencia, una tesina de grado, entre otros.

Ahora bien, en la sistematización de nuestras propias experiencias de esos talleres evidenciamos algunas inquietudes que se reiteran con relación al abordaje metodológico del registro. Frente a esta situación, nos parece interesante recuperarlas como puerta de entrada para adentrarnos en el tema y como forma de organizar un mapa de reflexiones que sirvan para complejizar la mirada acerca de esta herramienta. En primer lugar, los interrogantes giran en torno al proceso de construcción de registros/relatos de las propias experiencias de extensión: ¿quién registra? ¿Cómo se registra? ¿Qué, cuándo, dónde se registra? ¿Qué tipos de registros existen? ¿Hay formatos preestablecidos? ¿Cómo abordar la tensión singularidad-generalidad desde los posibles formatos? Un segundo grupo de preguntas se centra en las diferentes instancias del proceso de análisis e interpretación de esos registros: ¿qué hago con ellos? ¿Cómo se recogen las primeras impresiones? ¿Cómo se construyen las mediaciones o pasajes entre lo que se registró y la teoría? ¿Cómo se realiza el pasaje de la experiencia al artículo o ponencia? Asimismo, se observa una preocupación por parte de los equipos docentes extensionistas sobre el déficit en su formación para poder llevarlo a cabo, enseñarlo y acompañar los procesos de sus estudiantes.

Es en este sentido que nuestra contribución se centra en reflexionar sobre el registro como herramienta metodológica situada en el ámbito de la extensión universitaria, abordando sus principales características, alcances y limitaciones, como también algunas propuestas de trabajo posibles. Asimismo, reconocemos que estas reflexiones y planteos no son acabados sino puntos de partida para seguir profundizando no solo en el registro propiamente dicho sino en todo el proceso de nuestras propias prácticas y experiencias.

Construcción de relatos/registros de las propias experiencias

Para reflexionar sobre la construcción de los registros como parte del desarrollo de las prácticas de extensión en la universidad, es necesario situarnos en este escenario particular. Para esto, partimos de la comprensión de las prácticas de extensión en el marco del concepto de experiencia, que desarrollamos a partir de la definición que propone Larrosa (2009), quien sostiene que “la experiencia es eso que me pasa. No eso que pasa, sino eso ‘que me pasa’” (p. 14). Para el autor implica un modo de estar en el mundo, de habitar el mundo donde se suscita lo que identifica como “acontecimientos”, dando a entender que pasa algo, pero ese algo no soy YO. Ese algo que acontece está fuera de mí, no puedo controlarlo, ni siquiera comprenderlo, escapa a mi dominio, en una dinámica recursiva donde lo externo y mi mundo interno entran en tensión. Los acontecimientos entendidos de esta forma provocan y desafían mi presencia de sujeto de conocimiento y acción perteneciente a una comunidad especializada.

Por otra parte, estas experiencias se encuadran en la manera en que la UNL comprende a la extensión universitaria desde su Estatuto (UNL, 2012); su Plan Institucional Estratégico (UNL, 2020); sus reglamentaciones (Reyna & Iucci, 2022) y sus enfoques (Menéndez, 2011, 2015, 2018, 2023). Siguiendo a Menéndez (2011), podemos reconocer las principales dimensiones presentes en ese ámbito que le confieren una singular riqueza conceptual:

- *Dimensión académico-institucional* donde se la concibe como una función sustantiva, junto e integrada a la docencia y la investigación. En este artículo no profundizaremos sobre esta relación —enseñanza-extensión-investigación— pero sí queremos recuperar que en las últimas décadas se han realizado aportes teóricos muy interesantes con relación a la incorporación curricular de la extensión, su integración e institucionalización curricular, propuestas pedagógicas en clave de integralidad (AA. VV., 2016), lo que conlleva un reconocimiento y jerarquización de dicha función y muchos desafíos.

- *Dimensión social, cultural y productiva*: refiere a la relación entre la universidad y la sociedad a través de la extensión universitaria “como acción que promueve una mejor calidad de vida, una mayor inclusión y cohesión social, un desarrollo humano y sustentable” (Menéndez, 2011, p. 24). Desde este lugar, se impulsa una universidad comprometida con la sociedad y en relación con el Estado a través de sus diferentes agencias y la implementación de las políticas públicas.

- *Dimensión comunicacional*: remite al posicionamiento ético-político de la extensión en tanto toda estrategia de intervención se lleva a cabo en diálogo, interacción y construcción mutua de/con los/as sujetos de intervención. En dicho proceso se habilita la reflexión crítica y se reconoce a cada participante como sujeto portador de saberes y sentidos, con capacidad de transformación.

- *Dimensión educativa*: en ella se otorga importancia al rol de la educación y del conocimiento científico en los procesos de transformación social donde se conjuga un doble proceso de construcción social. Por un lado, los propios participantes involucrados construyen percepciones y reflexionan sobre su situación actual, reconociendo posibilidades y limitaciones como potencias y debilidades, y se proponen sus propios objetivos. Por otro lado, el proceso responde a la construcción de una visión disciplinar académica de los problemas. Este análisis, tanto de una lógica cuantitativa como cualitativa, “recorre el objeto de estudio e intervención a través de diversas miradas disciplinares, las cuales se integran construyendo

una percepción técnica interdisciplinar que resulta complementaria de la construcción hecha por los actores sociales” (Menéndez, 2011, p. 25). Este doble proceso genera acciones que se retroalimentan a lo largo de todo el proceso de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) y en diferentes momentos, según el recorrido singular del desarrollo del proyecto. En algunas ocasiones se visibilizan y validan las percepciones y reflexiones que se realizan en ese entramado de relaciones sociales; en otros momentos, se identifican dimensiones analíticas que emergen de la sociedad para ser indagadas desde lo académico disciplinar, abriendo campos de dudas que vuelven a los sectores sociales involucrados para su reflexión.

- *Dimensión pedagógica*: donde la extensión universitaria puede contribuir de manera significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje situados, teniendo en cuenta que abre posibilidades para la integralidad de funciones —docencia—investigación—extensión— proponiendo una nueva perspectiva pedagógica por la cual se llevan a cabo los procesos formativos de futuras/os profesionales.

Estas dimensiones que propone Menéndez (2011) se encuentran interrelacionadas y nos ofrecen pistas para situar este escenario particular atendiendo a las singularidades de estas prácticas.

Ahora bien, retomando el tema que nos convoca, podemos decir que la intención de los registros es recuperar las experiencias que surgen a partir de estas prácticas. Es por eso que consideramos necesario explicitar qué y desde dónde entendemos a esa construcción. Para esto, nos alineamos al enfoque etnográfico como perspectiva que consideramos la más apropiada, en virtud de estas dimensiones planteadas, para abordar dicha herramienta metodológica.

Siguiendo a Guber (2005), decimos que, en sentido antagónico a la concepción tradicional del trabajo de campo que considera al registro como la captación inmediata de “lo real”, “recolección de datos” para analizarlos luego en la oficina, desde una perspectiva crítica los registros son la materialización concreta del proceso de las experiencias de interacción entre los diferentes sujetos participantes en un contexto determinado, así como las concepciones que los investigadores tiene del campo y lo que sucede en este. En este sentido, Guber (2005) considera:

“Con el registro, el investigador no se lleva el campo a casa; se trata más bien de una imagen especular del proceso de conocimiento que incluye las condiciones en que dicho conocimiento tiene lugar. Al situarse en un contexto determinado, la relación entre investigador e informantes [251] se concreta y complejiza incorporando las variantes de dicha relación”. (p. 166)

El proceso complejo de aprendizaje de intervención/investigación desafía una mirada abierta a la totalidad social y sin sesgos etnocéntricos, como también una mirada amplia para ver más y mejor, es decir “la capacidad de registrar, captar y detectar información significativa para ser integrada a las notas, conforme avanza el trabajo de campo en una relación reflexiva de conocimiento paralelo y recíproco entre investigador e informantes” (Guber; 2005, p. 166) Desde este enfoque, los relatos/registros tienen la pretensión de un conocimiento que compartimos de forma oral o escrita y en detalle de la práctica en la que me encuentro, pudiendo ser en ellos protagonista activo (cuando me involucro participando

en las decisiones), o pasivo (cuando asumo posiciones de carácter evasivas, a veces disociadas de los propósitos perseguidos). Asimismo, estas anotaciones dan cuenta de esas relaciones vistas desde las perspectivas de quien las construye o dirige el lente de la cámara.

Ese ejercicio de escritura adquiere valor en varios sentidos: es valioso en tanto actúa como soporte que preserva información, permiten visibilizar el proceso y amplía los modos de ver de quien registra, aprehendiendo tanto del campo como de sí mismo/a. De ahí que la tarea se vuelva importante y requiera entrenamiento para identificar todos aquellos aspectos que pueden echar luz al proceso de interacción entre los sujetos involucrados. Esto es, no solo lo que se dice, se calla, se silencia, sino lo que se hace y cómo se hace en esos encuentros; roles y posiciones sociales; prácticas y discursos; percepciones y representaciones; identificaciones y reflexión de los propios problemas de ese grupo, barrio o comunidad; las cuestiones que se explicitan y las que se relegan, la importancia y jerarquización que se otorga a determinados aspectos, entre otras consideraciones.

Ahora, a registrar

En los intercambios en los talleres de formación, una de las tentaciones que surge es tener un modelo o una receta para registrar. Ante este pedido, consideramos que no hay pasos predefinidos o pautas prefiguradas o formatos estandarizados que se aplican a todas las prácticas, a todas/os las/os que registran, a todos los contextos, porque no tendríamos en cuenta el aspecto de diversidad, singularidad y heterogeneidad que se conjugan en cada experiencia. Por lo que es difícil, y hasta podemos afirmar que imposible, encontrar dos registros con el mismo formato y contenido, y la tarea de registrar es fuertemente artesanal.

Por otra parte, siguiendo las palabras de Bourdieu (1994), sostenemos que “a la tentación de transformar los preceptos del método en recetas de cocina científica o en objetos de laboratorio, sólo puede oponérsele un ejercicio constante de la vigilancia epistemológica” (p. 16), donde se alerte en cuanto a no caer en un uso mecánico y automático de operaciones técnicas y procedimientos probados y se reflexione sobre los intereses e intencionalidad de la herramienta metodológica, sus alcances y límites, su dimensión ético-política en cada situación y contexto particular. Así, consideramos que el registro forma parte de una estrategia metodológica que, entre otros aspectos, siempre debe hacernos pensar sobre la inconveniencia de la comodidad de aplicar automáticamente la técnica.

No obstante, queremos compartir algunos puntos de partida que no pueden estar ausentes ni ser omitidos a la hora llevar adelante un registro. Para desandar estos supuestos, recuperamos las siguientes preguntas:

- ¿Quiénes registran? Desde nuestra perspectiva, partimos del supuesto de que en el marco de las prácticas de extensión en las que desempeñamos roles diferenciados, todos/as somos sujetos de dichas prácticas y experiencias y, por tanto, todos/as los/as integrantes podemos registrar.

No obstante, en el ámbito universitario, y a diferencia de otras organizaciones sociales, en nombre de un pretendido conocimiento y saber hacer académico jerarquizado, implícitamente subyace la idea de que quienes registran son o deben ser los/as docentes como portadores/as de unos conocimientos certificados y que además se desempeñan en roles de conducción en el espacio del aula o del proyecto. Igualmente, suele atribuirse esta misión a docentes y estudiantes de determinadas carreras de las cuales se espera que, por su

finalidad en la formación profesional o su perfil disciplinar vinculado a lo humanístico-social, puedan producir relatos escritos superadores en comparación con otras disciplinas y profesiones que provienen de lo que llamamos “las ciencias duras”.

De cumplirse lo expresado, se eximiría del protagonismo y su consecuente riqueza a un gran número estudiantes y docentes constructores de prácticas y experiencias. Ante esta situación, consideramos que todas/os las/os actores involucrados pueden y deben realizar registros, pues tienen los elementos objetivos y subjetivos necesarios para dar cuenta de lo que acontece. Asimismo, todos/as podemos constituirnos en autores, lectores, intérpretes, analistas y comentaristas de lo vivido-sentido con otros/as en el marco de una trama de significados comunicables.

- ¿Qué y cómo se registra? Si consideramos a la realidad como una construcción social compleja en la que se desarrollan nuestras prácticas y experiencias, los registros han de ser capaces de captarlas en sus dimensiones cuanti-cualitativas, micro y macrosociales para que permitan evidenciar “el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo” (Morin, 2001, p. 36). De la misma forma, no hay que perder de vista que toda narración o relato ya suponen en sí mismos la reconstrucción, interpretación y recreación de sentidos, lecturas propias del mundo de la vida. El registro en esta perspectiva crítica nos permite, desde una distancia temporal y analítica de la propia práctica, tomarla como objeto de reflexión para documentar sus aspectos constitutivos y dimensiones invisibilizadas, no nombradas en relatos estandarizados y naturalizantes.

De modo práctico, cada participante tiene que contar con un cuaderno de campo personal que solo será destinado para realizar sus anotaciones. Cada encuentro o actividad se registrará indicando:

- Fecha, lugar y hora.
- Actividades.
- Participantes.
- Responsable del registro.

Para el cuerpo del escrito consideramos pertinente que, de manera descriptiva, se recupere todo lo que llama la atención, y proponemos algunas de las preguntas orientadoras-motivadoras para su realización: ¿qué hice? ¿Con qué finalidad y objetivos? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Con quiénes? ¿Cuáles fueron los protagonismos de los actores? ¿Cuál fue mi propio protagonismo? ¿Qué acontecimientos me resultaron impactantes? ¿Cuáles rutinarios? ¿Qué problemas observé? ¿Para quiénes son un problema? ¿Cuáles fueron los diálogos que se desarrollaron? ¿Qué intereses se expresaron? ¿Qué reflexiones me provoca lo vivido? ¿Hay algunos hechos, situaciones, que requieran del aporte de la teoría para su comprensión? ¿Tengo propuestas para realizar a partir de lo actuado-vivido-sentido-reflexionado? ¿Puedo compartirlas? ¿Por qué? ¿Qué cosas se hacen y cómo se las hace? ¿Qué se dice y cómo? ¿Quiénes dicen y quiénes callan?, etc. Estas preguntas se modificarán evaluando la pertinencia en relación con cada proyecto extensionista.

También queremos compartir algunas sugerencias a tener en cuenta en el momento de la realización:

- Es conveniente tomar notas en el espacio de trabajo (si es posible) y realizarlo inmedia-

tamente después para capturar los detalles, ya que, a medida que transcurren las horas, se van perdiendo.

- Debe ser un relato descriptivo denso de los acontecimientos, que seguramente se mezclará con valoraciones y supuestos, los que en una lectura posterior es interesante poder identificar y problematizar.

- Se pueden registrar opiniones, contrastarlas en diferentes momentos, determinar estados intermedios de conocimiento, caracterizar acciones, interacciones, el contexto, la dinámica psicosocial, la comunicación, lo explícito y aquello que denota como implícito, las relaciones de poder, el currículum oculto en los aprendizajes, etcétera.

- Se puede hacer registro de todas las instancias, encuentros y actividades que se consideren que contribuyen a dar luz al proceso teniendo en cuenta aspectos estructurales, particulares y singulares. Esto va más allá de las actividades puntuales que se organizan en el barrio, institución o comunidad donde se desarrolla el proyecto.

- ¿Dónde y cuándo registro? Los registros se pueden hacer en el mismo momento en el que se produce el encuentro o luego. Estas decisiones dependen de las posibilidades y limitaciones de acceso al universo que se desea conocer; es decir, serán los/as habitantes del lugar los/as que pondrán los límites de participación en cuanto a los espacios, actividades y circuitos que tengan que ver más con la intimidad social o con instancias oficiales, públicas. Esto es muy relevante, en tanto marca una diferencia epistemológica como ético-política, porque no es lo mismo “una actitud cognoscitiva que consiste menos en ‘buscar información’ sobre su objeto o tema de interés y, más en tejer vínculos de interconocimiento con las personas que hacen a ese universo” (Quirós, 2014, p. 54).

Por otra parte, las decisiones de cuándo hacer registro serán tomadas en función de cada espacio, actividad, escenario que se presenta en el desarrollo de las prácticas. A modo de ejemplo, en pos de cuidar el vínculo y generar lazos de confianza, se le advierte al sujeto, grupo o comunidad, que por momentos se tomará nota de algunas cuestiones que son importantes, como datos personales, y se acuerda con el/la otro/a o grupo que tal información se utilizará para esos objetivos. Después se completa el registro con variables de índole cualitativa, recuperando la experiencia, es decir, recuperando los sentidos, significaciones, discursos y prácticas del escenario en un sentido integral.

- ¿Para qué registrar? Partimos de la premisa de que la finalidad del registro va a estar vinculada directamente al propósito y objetivos del proyecto (Báñez y Díaz, 2020). En este sentido, consideramos que no existe una única y verdadera finalidad. De ser así, caeríamos en el determinismo de la racionalidad instrumental, cuya consecuencia es la reducción de la incertidumbre social en desmedro de la complejidad de la vida cotidiana. Siempre hay una racionalidad subyacente que se sustenta en un determinado posicionamiento con frecuencia no visible o fácilmente desentrañable. Por otra parte, es importante comprender que el registro es un tipo de práctica discursiva que construye realidad, saber y poder. Es factible de convertirse en un auténtico instrumento de poder al visibilizar o invisibilizar prácticas, experiencias, protagonismos, actoría, conocimientos, vínculos y tramas sociales producidas en los procesos extensionistas.

Esta condición no tiene que limitar o suprimir su impronta creativa, abierta al reconocimiento de la novedad e incertidumbre propia de los procesos sociales, con el propósito de

posibilitar la interpelación de los propios conocimientos a partir de las palabras del relato producido, la propia voz y sentimientos y la de los actores involucrados. A propósito, Suárez (2006) refiere que:

“Esos relatos son reconstrucciones dinámicas de las experiencias, en la que sus actores dan significado a lo sucedido y vivido, mediante un proceso reflexivo y por lo general recursivo. Por eso, desde esta perspectiva se puede afirmar que las narrativas estructuran nuestras prácticas sociales y que este “lenguaje de la práctica” tiende a esclarecer los propósitos de esas prácticas, haciendo que el lenguaje narrativo no discorra tan sólo acerca de ellas sino que además las constituya y colabore a producir”. (p. 1)

Desde esta perspectiva, los registros/relatos permiten socialmente objetivar, legitimar y difundir experiencias y prácticas para ponerlas en deliberación y circulación pública; también evaluar en proceso los proyectos e ir redireccionando sus objetivos con el aporte colectivo al hacerse posible su exposición.

Los registros como materia prima para la construcción de conocimiento situado

La construcción y análisis de registros implica diferentes ámbitos y tiempos en los cuales se conjuga y dialoga la teoría y la práctica. En el apartado anterior abordamos los momentos o instancias de la construcción de registros a lo largo de las experiencias.

En este apartado queremos centrarnos en el ámbito de reflexión y relectura de aquellos registros. Esto implica momentos e instancias pedagógicas donde realizamos un “descenramiento teórico” que nos permite establecer asociaciones que estaban invisibles, formulamos preguntas impensadas, generamos hipótesis. Estas dos instancias se retroalimentan, ya que sin registros no podemos reflexionar, y sin reflexionar no podemos nutrir nuestros lentes para captar mejor esos mundos vividos, esas experiencias.

Ahora bien, vuelven a resurgir las preguntas que mencionamos arriba y que son puertas de entrada, puntos de partida para nuestras reflexiones: ¿qué hago ahora con estos registros? ¿Cómo se recogen las primeras impresiones? ¿Cómo se construyen las mediaciones o pasajes entre lo que se registró y la teoría? ¿Cómo se realiza el pasaje de la experiencia al artículo o ponencia?

Para adentrarnos en el tema, consideramos interesante recuperar el debate sobre el desafío de integralidad que aspira vincular la extensión con la investigación desde una nueva forma de concebir la enseñanza. Creemos pertinente recuperar aportes de Gomítole, Papili y Vallejos (2022), quienes sitúan sus reflexiones a partir de experiencias de enseñanza y aprendizaje en investigación en la Licenciatura de Trabajo Social de la UNL. Estos autores proponen como desafío romper con un espacio áulico donde se transmite conocimiento y contemplar la posibilidad de su producción, donde tanto docentes como estudiantes deberían estar desencajados/corridos de sus lugares más conocidos. Esto implicaría una actitud de trabajo donde estudiantes se apropien de sus propios procesos formativos y docentes en el rol de coordinación.

Esta perspectiva que propone la integración de enseñanza, investigación y extensión resulta no solo atractiva, sino que es fecunda en relación con la formación de futuras/os profesionales. No obstante, traducir esta propuesta a instancias formativas académicas

presenta una complejidad que no podemos ignorar, como tampoco dejar de lado o invisibilizar las dificultades objetivas de llevarla a cabo, contemplando las especificidades de cada una de las tres funciones.

Por otra parte, este tipo de prácticas que aspira a ser integral, requiere de una reflexión previa sobre los cruces y fronteras que conforman las lógicas de investigación e intervención. Mientras que ambas actividades se constituyen a partir de objetivos, estrategias y tiempos diferenciados; “la cuestión será sacudir(nos) de las huellas que obturan la posibilidad de las mejores articulaciones posibles” (Achili, 2020, p. 38).

Asimismo, cabe recuperar a Grassi (2011) cuando reflexiona sobre la actitud investigativa centrando su análisis en el campo del trabajo social. Su aporte nos brinda pistas para problematizar este tema en el ámbito de la extensión universitaria. La autora propone atender a la posibilidad de un corrimiento del espacio propicio para la investigación y plantea que no tiene que restringirse al ámbito académico con sus requisitos y lógicas, sino abarcar las instituciones en las que las/os profesionales, estudiantes, extensionistas realizan sus intervenciones. Además, plantea que esa actitud investigativa sea transversal a todo el proceso y que es necesario que se convierta en una “exigencia profesional” (Grassi, 2011, p. 136).

Entonces, partimos de que estas instancias de trabajo implican acciones y actitudes investigativas, son parte de los procesos de enseñanza–aprendizaje.

Ahora bien, entendemos la investigación como un oficio que implica un saber práctico, con una lógica diferente de la intervención, “es un saber hacer algo: producir conocimiento. Los saberes prácticos se transmiten prácticamente” (Sánchez Puentes, 2014, p. 15). La perspectiva de Bourdieu (2014) plantea que entre las dos dimensiones de la investigación (nociónescategorías y *habitus*) hay una que es prioritaria para la formación de futuros investigadores: la transmisión de un *modus operandi* que no se explica necesariamente a través de preceptos formales. En relación con esta idea, los autores señalan:

“La enseñanza de un *métier*, un oficio, o un negocio o, para decirlo según Durkheim (1956), un ‘arte’ social entendido como ‘práctica pura sin teoría’, requiere una pedagogía que es completamente distinta de la adecuada para la enseñanza de conocimientos (*savoirs*)”. (Bourdieu y Wacquant, 2014, pp. 275–276).

La transmisión de un *habitus* científico tiene más en común con un entrenador deportivo que con un profesor de la Sorbona. Es ahí donde reside uno de los desafíos: que los ámbitos de trabajo puedan asemejarse al trabajo en equipo, donde se sitúa al estudiante en un colectivo de aprendizaje.

El quehacer investigativo y la actitud investigativa nos insertan en procesos que remiten a ciertos modos de pensar que pueden resultar significativos para la lectura reflexiva de los registros, como materia prima que nos habilita a recuperar los procesos y las experiencias de las prácticas de extensión. Es aquí que queremos comentar algunas consideraciones generales respecto de la enseñanza en la investigación en los campos de intervención que propuso Elena Achilli (2020) y nos brindan pistas para reflexionar en este ámbito.

Por un lado, la autora plantea que la investigación remite a un modo relacional de pensar con el propósito de alejarse de una mirada dicotómica, binaria, que se nos fue encarnando como forma de ver el mundo que nos rodea y de cómo nos manejamos en la cotidianidad.

Esto nos lleva a una lectura direccionada e intencionada de nuestros registros, donde, en primer lugar, se realice un relevamiento de la información que construimos, tipos de fuentes como registros de observaciones participantes tanto individuales como grupales, entrevistas formales e informales, documentos institucionales, entre otros, según el contexto determinado. Y, una vez que se tiene todo el material, empezamos a realizar las lecturas, donde vamos a:

- Contextualizar e historizar.
- Contrastar información, comparar e identificar diferencias y semejanzas.
- Tematizar e identificar emergentes empíricos y teóricos.
- Criticar herramientas y categorías teóricas que usamos.
- Reflexionar sobre lo que sucede entre las interrelaciones o interdependencias identificadas.

En segundo lugar, la investigación nos obliga a reflexionar en torno a las concepciones que tenemos construidas sobre la vida en sociedad, cómo pensamos la realidad social, cómo entendemos a la otra u otros. El quehacer investigativo nos interpela sobre un modo de pensar ingenuo, inmediato, apolítico, aproblemático, y nos invita a una autorreflexión sobre cómo habitamos el mundo, qué cosas hacemos y cómo.

En tercer lugar, otra consideración que recupera Achilli (2020) es la necesidad de desnaturalizar y desestructurar nuestros propios esquemas de percepción. La alteridad es lo que nos constituye como seres humanos, seres que vivimos con otros, y nos hacemos entrelazadamente. En este proceso de hacernos humanos vamos conformando una perspectiva, una manera de ver, percibir, comprender, actuar el mundo que nos rodea. Perspectivas que naturalizamos y, por tanto, requerimos de un análisis reflexivo en el cual descentremos esas perspectivas propias para comprender otras distantes de las nuestras. Poner en duda mi propia mirada esencialista, mi propio marco cultural, como los posicionamientos epistemológicos y las maneras que construimos, conceptualizamos al otro/a en la experiencia del extrañamiento-familiaridad. Además, poder interpelar lo que ya sabemos, nuestras certezas. “Romper con la “pasividad empirista” que ratifican las pre-construcciones del sentido común” (Achilli, 2020, p. 33).

En cuarto lugar, la función de la investigación nos advierte acerca del “pensamiento perezoso”, y significa estar atentos también a la construcción del sentido común de los académicos, ya que sin una reflexión permanente de nuestras prácticas podemos caer en cristalizaciones, obturando lo nuevo —nuevas preguntas, nuevos problemas, nuevos caminos, etc.—, haciendo teorizaciones alejadas a lo que demanda el campo. Por otra parte, la autora advierte que “en algunos campos de investigación puede ser más fuerte ciertas teorizaciones de tipo prescriptivas y propositivas en tanto son guías para determinadas acciones como puede ser el caso de los procesos de intervención” (Achilli, 2020, p. 34), pero no pueden orientar la investigación. Es decir, estar atentos a la especificidad de cada oficio para diferenciar teorizaciones que pueden ser pertinentes, para orientar acciones de intervención de aquellas que otorgan direccionalidad a los procesos de investigación a través de articulaciones coherentes y dialécticas.

Por último, un proceso investigativo implica y reclama la tarea de escritura permanente. El proceso de escribir, de la etnografía, supone una etapa de descubrimiento y creación.

Es en el trabajo artesanal de registrar, de describir, narrar lo vivido, en donde radican las preguntas antropológicas sobre ese universo en el cual nos relacionamos. Por eso, coincidimos con Quirós (2014) cuando sostiene:

“‘contar’ y ‘narrar’ son operaciones de fundamental valor cognoscitivo para nuestro trabajo. Y que ese valor reside no sólo ni tanto en el producto —describir mundos vívidos para nuestros lectores— como en el propio proceso: por intermedio de la descripción podemos aprender a interrogar y analizar vívidamente el mundo social”. (Quiros, 2014, p. 61)

Además, podemos decir que esta posibilidad de interrogación abre la posibilidad de explicación. Por tanto, descripción y explicación se convierten en operaciones íntimamente relacionadas entre sí que habilitan la creación conceptual, es decir, “la etnografía juega en esto un papel clave: su apertura a la diversidad y heterogeneidad de lo social siempre la obliga a tensionar, hibridar y transformar los conceptos disponibles, como también a producir nuevos conceptos (Peirano 1995)” (Quirós, 2014, p. 63).

Por eso, la escritura tiene un gran valor metodológico y un gran papel epistemológico. La escritura es puente para comunicar y compartir esas interpretaciones que llevamos a cabo, tanto a la comunidad científica como a los propios territorios de nuestras prácticas extensionistas. Esto implica reflexionar sobre el sentido político de nuestras producciones de conocimiento como aportes conceptuales y preguntarnos: ¿para qué sirve el conocimiento académico? ¿Para quiénes?

Ahora, a reflexionar sobre los registros

Cuando consideramos las condiciones de realización de los registros, en principio, debemos destacar que dichos momentos no deberían imaginarse de manera lineal o sucesiva sino recursiva y dialógicamente, como oportunidad de tránsitos grupales.

Si retomamos el supuesto de que tanto la investigación como la intervención son “oficios” que se aprenden dentro de un proceso de enseñanza–aprendizaje, es necesario imaginarnos y planificar estos espacios de trabajo. En consecuencia, consideramos que el taller es la modalidad más apropiada para estos encuentros de lectura, relectura, reflexión, instando a que las clases devengan de dinámicas de trabajo.

En tanto, con relación a estos espacios de trabajo, queremos compartirles algunos aspectos a tener en cuenta:

- *Construcción de un vínculo*: esto supone, por un lado, la importancia de hacer consciente que existen relaciones de poder y que las/os integrantes del proyecto tienen diferentes roles y responsabilidades. Por otro lado, establecer acuerdos claros como así también obligaciones y compromisos en torno a un objetivo y un común que se comparte y por lo que tiene sentido y valor apostar.

- *Construir una metodología de trabajo*: esto se refiere a construir una agenda de trabajo factible donde quede claro el recorrido e implique instancias individuales y colectivas. Hacer una planificación donde se plasmen los objetivos y propósitos, tareas y cronograma. Dicha planificación tiene que ser clara y flexible, como también es importante que todo el grupo la conozca.

- *Conocer los perfiles del grupo de estudiantes*: como docentes extensionistas, contamos con un capital cultural y estamos a cargo de un proceso de enseñanza–aprendizaje, por eso

es importante atender al perfil de nuestras/os estudiantes. Esto implica una escucha atenta, que nos permita —en algunas ocasiones— contener expectativas y gestionar la incertidumbre.

- *Compartir espacios colectivos y de coproducción:* donde nutrirnos de las experiencias de los/as demás y compartir tareas como coproductores a través de la escritura académica, más allá del rol en el que nos encontremos. Su realización aporta a la comunicabilidad de las experiencias en múltiples espacios, con diversos actores, y es insumo insustituible para la sistematización de experiencias.

Asimismo, queremos compartir algunas actividades que pueden abonar a ese espacio de reflexión:

- *Relevamiento de los diferentes registros:* el equipo extensionista reúne y ordena en un espacio común —hoy, con las tecnologías, se puede trabajar con Google Drive u otras nubes donde se comparte información— con el objetivo de realizar las primeras lecturas.

- *Lecturas e interpretaciones:* el trabajo en el territorio, que se recupera en los registros, no dice nada por sí mismo, sino que hay que hacerle preguntas, y es a partir de su lectura que se irán construyendo tematizaciones. Este trabajo de interpretaciones permite develar los nudos problemáticos del proceso, los sentidos de la realidad, las dudas, las contradicciones, el protagonismo de los actores, las resonancias, las reiteraciones, las disonancias, los impactos, las preguntas, etc. Si lo realizamos con rigurosidad, puede ser un testigo biográfico de la experiencia que permite ir construyendo desde su lectura y relectura, categorizaciones, clasificaciones y problemáticas en sucesivas aproximaciones desde lo general a lo concreto, desde la descripción al análisis, desde la explicación a la comprensión compleja de los problemas esenciales.

- *Lecturas cruzadas:* se trata de lo relativo al intercambio de los registros con pautas de lecturas según determinados objetivos, como, por ejemplo, identificar emergentes temáticas, supuestos tanto teóricos como empíricos, recuperar y desnaturalizar modos de hacer, entre otros.

- *Sistematizar las tematizaciones grupales:* las que surjan de la lectura de los registros individuales. Jerarquizarlas en función de los objetivos, intereses y momento del proyecto.

- *Clínicas de lectura teórica:* donde se recuperen materiales analizados en otras materias en la formación.

- *Búsquedas de bibliografía:* con relación a las tematizaciones de los registros y emergentes teóricos y empíricos.

- *Escrituras compartidas:* donde se pongan en juego técnicas de escritura, lecturas de avances con comentarios, reescrituras. Esta retroalimentación es lo que permite saltos interpretativos que aportan a redireccionar, hacer ajustes al proceso de intervención en nuestras prácticas de extensión. Son un diálogo permanente entre lo que devuelve también el territorio al que intervenimos, y se va haciendo una nutrición permanente.

- *Participar y organizar espacios de formación académica:* con referencia a un tema en particular.

Dicho todo esto, reconocemos que este proceso combina y articula diferentes espacios y prácticas de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar dentro y fuera del aula, implican y abarcan diferentes instancias que ponen en juego distintas actividades, vínculos, ámbitos

instituciones, dinámicas de trabajo; contiene características particulares según el área disciplinar e implica enculturación en la comunidad académica. Esto hace necesario que todas/os las/os participantes, principalmente estudiantes, sean conscientes y tengan conocimientos de ese recorrido que posee un objetivo claro, dando lugar a la singularidad de cada trayectoria.

La creación de dispositivos y engranajes simples que contengan esta combinación puede ser clave para fortalecer la integralidad de las funciones sustantivas universitarias, un desafío en términos de las disputas de sentidos que se presentan en ese ámbito.

Recapitulando, algunas consideraciones finales

A modo de cierre, queremos compartirles algunas ideas en torno a esta herramienta en particular. En primer lugar, consideramos algunas razones o fines en los cuales los procesos de prácticas de extensión universitaria requieren de la construcción de registros/relatos, ya que permiten:

- *Narrar nuestra propia experiencia*: si las prácticas pueden producir “experiencias” y se desea construirlas habilitándolas, los relatos son una forma de compartirlas, transmitir las, expresarlas. El relato, desde nuestra propia singularidad, dará cuenta de una situación transcurrida, vivida, sentida y que nos ha transformado. Es la propia singularidad puesta en el proceso como aporte al grupo de trabajo.

- *Preservación de las narrativas experienciales*: la dimensión escrita de los relatos permite la recuperación de los procesos que desde la oralidad van perdiendo detalles, voces y sentido; su apropiación individual-grupal y socialización aportan a la memoria colectiva. Los registros constituyen la materia prima de procesos metodológicos de mayor rigurosidad, tales como la sistematización.

- *Desnaturalizar la mirada*: el reconocimiento de la desigualdad puede permitir el quiebre de naturalizaciones de sentido y rupturas con relatos dominantes cristalizados en el sentido común, que están presentes y operan por fuera de nuestra capacidad de reflexión crítica.

- *Visibilizar supuestos teóricos y empíricos*: como seres culturales, nos conforma un conjunto de supuestos —preconceptos que pueden ser estigmatizantes— que es necesario desentrañar, y por eso la importancia de hacerlos evidentes. Por otro lado, coincidimos con Pierre Bourdieu (1994), quien sostiene que “no hay registro perfectamente neutral, no existe una pregunta neutral” (p. 63).

- *Hacer visibles emergentes cognoscitivos*: los relatos producidos desde la recuperación de experiencias y prácticas posibilitan la creación de nuevos significados y sentidos. La construcción discursiva de la realidad cobra sentido en ellos para la disputa de poder desde lo nombrado, en el relato de verdades que dan cuenta del mundo de la vida.

- *Problematizar lo vivido*: desde los relatos y sus relecturas en tiempos diferidos, se pueden edificar nuevos conocimientos y surgir preguntas emergentes que enriquezcan los procesos, aporten a los espacios de intervención y sus contextos, en una ruptura con la idea de verdad unitaria de la ciencia.

- *Poner en diálogo la pluralidad de voces*: las prácticas desarrolladas son de carácter individual-grupal. Ello implica la necesidad de procurar intencionadamente el surgimiento y expresión de las perspectivas de los actores, en procura de poner en diálogo las diferencias y desigualdades que aportarían desde la pluralidad de voces.

Luego, consideramos que el uso de esta herramienta metodológica en las propuestas extensionistas permite la construcción de un cuaderno de campo donde se registre lo acontecido y sea insumo empírico central. Esto implica la asunción de la posición de autor–escritor de quien relata su proceso, ubicado en tiempo y espacio, reconociendo el propio protagonismo, sorteando la distancia objetiva e incorporando vivencias, sentimientos, emociones y afectos para ser desentrañados como parte de la trama procesual.

Además, se hace necesario generar y sostener condiciones materiales para su realización habilitando espacios de encuentro, socialización y debate, donde se lean los registros, se construyan acuerdos básicos para su implementación y sostenimiento en el tiempo, se discutan y evalúen criterios metodológicos de la herramienta, se lleven a cabo lecturas intencionadas donde se recuperen los aportes al proceso de trabajo a partir de la identificación de temas que de ellos emerjan y producciones colectivas que los tomen como insumo para su divulgación, etc. Una tercera consideración refiere a que la producción de registros, si bien en una primera instancia se apoya en textos individuales, requiere de instancias grupales–colectivas, pues es en el ejercicio reflexivo de la lectura compartida, la deliberación e interpretación, que se nutre su dimensión crítica. En resumen, el ejercicio de esta herramienta requiere de condiciones políticas pedagógicas e institucionales, que se convierta en una prioridad en los procesos de práctica experiencial, que se le asigne tiempo, espacio y recursos para su viabilidad.

Así, situar nuestras reflexiones en torno al valor pedagógico del registro en el proceso de formación nos invita a nuevas preguntas: ¿cómo enseño a mis estudiantes a registrar y desde qué posicionamiento ético–político? ¿Qué significa utilizar registros de campo en el aprendizaje de y en las prácticas de extensión? ¿Qué lugar se le da en ese proceso? ¿Será para supervisar las prácticas o para sistematizar el proyecto, o una herramienta flexible para la intervención, o para escribir un proyecto de investigación, o todo esto?

Ante estas preguntas, se hace necesario explicitar que consideramos que su realización y valoración en los procesos son una decisión ética y política que ha de sostener valores tales como la cooperación, en detrimento de los protagonismos individualistas, al tiempo que hará visibles y dotará de poder a determinados aspectos de los procesos e invisibilizará otros.

En tanto, nos parece interesante recuperar la perspectiva de integralidad que nos impulsa a seguir profundizando desde y como condición de posibilidad de prácticas de extensión universitaria que vinculen las funciones sustantivas de/entre la enseñanza, la investigación y la extensión, donde se permita la interdisciplina y se habilite el diálogo de saberes (Cetrudo, 2016). Esta perspectiva y propuesta nos invita también a preguntar(nos) sobre las prácticas pedagógicas que llevamos adelante, tópico que nos introduce a la cuestión del poder y la disputa de sentidos en los procesos formativos. Es decir, ¿cómo se entraman las relaciones de poder, los roles “establecidos” cuando estos procesos de formación se enmarcan en la extensión? ¿Cómo imaginamos la posibilidad de articulaciones y cruces, por un lado, con la producción de conocimiento y, por otro, con personas de diferentes disciplinas o portadoras de otros saberes que se conjugan, dialogan, interpelan a los saberes académicos? ¿Qué dimensiones presenta un entramado de relaciones entre conocimiento disciplinar, situaciones, personas y experiencias vitales y concretas?

En fin, todo este recorrido que intentamos compartir no es más que una invitación para seguir reflexionando sobre esta herramienta metodológica en particular, pero también ima-

ginar, ahondar en nuestra caja de herramientas y animarnos a explorar otras técnicas, otros instrumentos que nos permitan ir nutriendo, de manera creativa, la recuperación de nuestras experiencias del proceso de prácticas de extensión universitaria y la relación con la escritura. Asimismo, apostar a reflexiones colectivas a partir de nuestras propias experiencias es un debate profundamente político en torno a la universidad que tenemos y a la universidad que queremos.

De aquí, mucho para seguir reflexionando y esa es la apuesta.

Referencias

- AA. VV (2007). El informe y el registro. *Dossier UNER*. <https://trabajosocialsantafe.org/wp-content/uploads/2019/02/UNER-el-informe-y-el-registro.pdf>
- AA. VV. (2016). *Producción de Conocimiento en la Integralidad: potencialidades y alcances en la Universidad de la República*. Red de Extensión de la Udelar. Grupo de Trabajo Producción de Conocimiento en la Integralidad, Uruguay. file:///D:/Documentos/TRABAJO%20SOCIAL/Taller%20Registro%20-%20Voluntariado/2024/Articulo%20+E/produccion_de_conoc_libro.pdf
- Achili, E. (2020). La investigación en los campos de intervención. En González Saibene, A. y Martino, S. *De la política al campo, del campo a lo político. Investigaciones e Intervenciones en Trabajo Social* (pp. 26–42). UNR Editora. <http://hdl.handle.net/2133/19111>
- Achili, E. (2006). *Investigación y formación docente*. 5ta. edic. Laborde editor.
- Báceres, M. V. & Díaz, N. (2020). Narrar la experiencia: procesos de registro en las prácticas de extensión universitaria. +E: *Revista De Extensión Universitaria*, 10(13. Jul–Dic), e0013. <https://doi.org/10.14409/extension.2020.13.Jul-Dic.e0013>
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. (1999). *El oficio del sociólogo*. Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. (2014). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI editores.
- Cetrudo, R. (2016). Desafíos de la integralidad en la Universidad: metodología, teoría y epistemología. En AA. VV. *Producción de Conocimiento en la Integralidad: potencialidades y alcances en la Universidad de la República*. Red de Extensión de la Udelar. Grupo de Trabajo Producción de Conocimiento en la Integralidad, Uruguay. Disponible en: file:///D:/Documentos/TRABAJO%20SOCIAL/Taller%20Registro%20-%20Voluntariado/2024/Articulo%20+E/produccion_de_conoc_libro.pdf
- Díaz, N. (s./f.). Los procesos de Registro y Sistematización en el marco de los Procesos de Prácticas Experienciales y la Extensión Universitaria. Mimeo.
- Gomíto, M., Papili, G. y Vallejos, I. (2022). Miradas y preguntas sobre un dispositivo de enseñanza de la investigación en trabajo social. [Ponencia]. Encuentro Fauats, Paraná.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/el-salvaje-metropolitano.pdf>
- Grassi, E. (2011). La producción en investigación social y la actitud investigativa en el trabajo social. *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 1(1), 127–139.
- Larrosa, J. (2009). *Sobre la experiencia*. http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/_la_experiencia_Larrosa.pdf
- Menéndez, G. (2011). Los desafíos presentes y futuros de la extensión universitaria. +E: *Revista De Extensión Universitaria*, 1(1), 22–31. <https://doi.org/10.14409/extension.v1i1.443>
- Menéndez, G. (2015). El Sistema Integrado de Programas y Proyectos de Extensión de la Universidad Nacio-

nal del Litoral: 20 años de trabajo sistemático con la comunidad. +E: *Revista De Extensión Universitaria*, 5(5), 230–233. <https://doi.org/10.14409/extension.v5i5.5180>

Menéndez, G. (2018). Resignificación de la extensión a 100 años de la Reforma Universitaria de 1918. +E: *Revista De Extensión Universitaria*, 7(7), 24–37. <https://doi.org/10.14409/extension.v0i7.7048>

Menéndez, G. (2023). Una mirada crítica a la integralidad de las funciones sustantivas. Interrogantes y desafíos en torno a una perspectiva en construcción. +E: *Revista De Extensión Universitaria*, 13 (19. Jul-Dic), e0004. <https://doi.org/10.14409/extension.2023.19.Jul-Dic.e0004>

Morín, E. (2001). *Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión.

Quirós, J. (2014). Etnografiar mundos vividos. Desafíos del trabajo de campo, escritura y enseñanza. *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, (17), 47–65.

Sánchez Puentes, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en las ciencias sociales y humanas*. IISUE, UNAM. <https://www.acuedi.org/ddata/11324.pdf>

Suárez, D. (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares. *Entre Maestros*, 5(16).

Reyna, M. L. & lucci, C. (2022). *Sistema Integrado de Programas, proyectos y prácticas de extensión universitaria: 25 años construyendo comunidad, 1995–2020*. <https://hdl.handle.net/11185/6353>

UNL (2012). Estatuto de la Universidad Nacional del Litoral.

UNL (2019). Reglamento del Sistema Integrado de Programas, Proyectos y Prácticas de Extensión. Res. CS N° 16/19.

UNL (2020). Plan Institucional Estratégico 100+10. <https://www.unl.edu.ar/pie/>

Contribución del autor/a (CRediT)

Conceptualización Báceres, M. V. y Díaz, N. Visualización: Báceres, M. V. y Díaz, N. Redacción – borrador original: Báceres, M. V. y Díaz, N.

Biografía del autor/a

María del Valle Báceres: Licenciada en Trabajo Social. Maestranda en Trabajo Social de la UNER. Docente en la Asignatura Trabajo Social. Su configuración como profesión y disciplina y del Seminario de Diseño de Tesina de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJS) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Docente miembro del equipo coordinador de Talleres de registro y sistematización en las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial organizados desde la Secretaría de Extensión Social y Cultural de UNL. Integrante docente en el Proyecto de investigación “La profesionalización del Trabajo Social en Santa Fe, desde sus orígenes institucionales en la década del '40 hasta la década del '70”.

Nanci Díaz: Licenciada en Servicio Social. Docente de las cátedras de Debates Contemporáneos del Trabajo Social y de Ética profesional: su configuración como profesión y disciplina de la Licenciatura en Trabajo Social (FCJS–UNL). Docente titular del Espacio de problematización del Riesgo Social ISPI N° 4035 Brigadier López. Docente titular de la cátedra Investigación Social en el ISPI Cruz Roja Argentina. Trabajadora Social titular del Equipo Interdisciplinario de la Escuela Secundaria N° 8245. Docente miembro del equipo coordinador de Talleres de registro y sistematización en las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial organizados desde la Secretaría de Extensión Social y Cultural de UNL.