

Retos de la extensión para la formación del profesorado universitario en ciencias: prácticas que re-ligan a la formación docente con el territorio en la UNMdP¹

Mariela Senger, Jorgelina Ferreiro, Natalia Arzoz,
Natalia De Marco, María Patat, María Escalante
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Palabras clave: Formación del profesorado, extensión, integralidad, prácticas profesionales docentes.

Palavras chave: Formação de professores, extensão, integralidade, práticas de ensino profissional.

Para citación de este artículo:

Senger, M.; Ferreiro, J.; Arzoz, N.; De Marco, N.; Patat, M. y Escalante, M. Universidad Nacional de Mar del Plata. (2018). Retos de la Extensión para la formación del profesorado universitario en ciencias: Prácticas que re-ligan a la formación docente con el territorio en la UNMdP. *En Revista Masquedós*. N° 3, Año 3, pp. 41-51. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 14/12/2017. Aceptación Final: 08/03/2018

Resumen

La tradición reformista, iniciada hace cien años en Córdoba, se mantiene viva en las prácticas e instituciones que orientan la vida universitaria latinoamericana y argentina, sobre todo con el acento puesto en el pilar de la relación Universidad–Sociedad, lo que fundó el trabajo de docentes, graduados y estudiantes en la conciencia de las problemáticas circundantes en su comunidad.

En este sentido, el posicionamiento asumido por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) respecto a la Extensión

Universitaria, nos habla de un incremento en importancia y centralidad que constituye esta actividad de vínculo con la comunidad a través de los Centros Regionales de Educación Abierta y Permanente (CREAP), los Centros de Extensión Universitaria (CEU) y de políticas de curricularización de la extensión, mediante la incorporación de prácticas socio-comunitarias a todas las carreras de grado y pregrado con especial énfasis en los sectores más vulnerables de la comunidad. Cátedras del Departamento de Educación Científica (D.E.C.) llevan adelante, desde 2014, instancias de vinculación con la comunidad mediante la realización de

Talleres de Ciencia en los barrios. El desafío, será reforzar e institucionalizar el compromiso social en la formación del profesorado en clave de derechos.

Resumo

A tradição reformista iniciada há cem anos em Córdoba está viva nas práticas e instituições que orientam a vida universitária latino-americana e argentina, especialmente a ênfase no pilar da relação Universidade-Sociedade, que fundou o trabalho de professores, graduados e Estudantes em consciência sobre os problemas circundantes na sua comunidade.

Nesse sentido, a posição assumida pela UNMdP em relação à Extensão Universitária nos fala de um aumento de importância e centralidade que constitui essa atividade de conexão com a comunidade através do CRE-AP, CEU e políticas de curricularização da Extensão através da Incorporação de práticas sócio-comunitárias a todos os cursos de graduação e post graduação, com ênfase especial nos setores mais vulneráveis da comunidade. Carreiras da D.E.C. Trabalham juntos desde 2014 para estabelecer vínculos com a comunidade através da realização de Workshops de Ciências nos bairros. O desafio será fortalecer e institucionalizar o compromisso social na capacitação dos professores no direito dos direitos.

Cuerpo del trabajo:

1. Revisitar la Reforma Universitaria de 1918 desde profesados en Educación científica

A cien años del movimiento universitario iniciado en Córdoba, la tradición reformista se mantiene viva en las prácticas e

instituciones que orientan la vida universitaria latinoamericana y argentina. Por aquellos años de la primera mitad del siglo XX, en un contexto signado por el desencanto provocado por la Primera Guerra Mundial como resultado del egoísmo propio de las rivalidades imperialistas, la impotencia del pacifismo y el uso de la tecnología al servicio de la muerte, ponían al descubierto el frágil equilibrio del poder europeo.

Surgieron distintas manifestaciones ideológicas en este entorno sombrío de la primera posguerra, que pondría fin al optimismo del progreso. Entre ellas podemos identificar una crítica al imperialismo inglés, asociada a la exaltación de una identidad genuinamente latinoamericana opuesta y superadora de los valores mercantilistas del mundo anglosajón, que vislumbraba un futuro promisorio de unidad de las naciones de América Latina en un destino común.

En tal clima intelectual, ubicamos a la Reforma Universitaria de 1918: abonada por el ímpetu juvenil de los estudiantes cordobeses que apuntaba contra el catolicismo intransigente, contra las autoridades conservadoras, temerosas de que las nuevas propuestas significasen un desorden. No aceptaban reconocer a las nuevas dirigencias, asentadas sobre una matriz fuertemente laicista o anticlerical, con una impronta liberal-democrática, con confianza en el pensamiento y el progreso científico y una sensibilidad por la vinculación de la universidad con la sociedad, buscando concretar las reivindicaciones universitarias y las necesarias modificaciones estatutarias basadas en el respeto a la ley.

Este movimiento fundacional, a diferencia de los movimientos de protesta que muchas veces se diluyen en el tiempo, ha sobrevivido enlazando pasado y presente, actualizando objetivos en distintos momentos históricos, manteniendo la misma matriz de democracia, libertad y pluralismo ideológico, más allá de

las transformaciones de la realidad argentina y latinoamericana:

Durante 90 años la Reforma ha inspirado proyectos democratizadores, de modernización, ha convocado a la oposición a modelos de universidad ajenos a la tradición liberal, ha abonado la resistencia tanto del avance del oscurantismo cultural como del autoritarismo y la represión. La Reforma es una marca tan fuerte que muchas veces hemos confundido su historia con la historia de la universidad². (Caldelari, 2008, p. 33)

La Reforma se arraigó profundamente en América Latina, sobre todo porque ponía el acento en la idea de que la Universidad tiene responsabilidades sociales que trascienden lo estrictamente universitario. La concebía como una institución con un compromiso ineludible hacia la sociedad, en el sentido de intervenir en la consolidación de la democracia política, la igualdad social y la renovación cultural.

Uno de los principios fundamentales de la Reforma fue, entonces, la democratización de la institución universitaria como garantía para el acceso a todos los sectores sociales, manteniendo la bandera de la igualdad de oportunidades como horizonte social. La función de la extensión quedaría fuertemente ligada a esa responsabilidad democratizadora de la universidad y, en este sentido, se institucionalizaría sobre la formación de estudiantes y en la revinculación de los graduados con una práctica académica de perdurable sentido social, a la vez que ofrecería un espacio de aproximación al ejercicio profesional.

El propósito de la Reforma tuvo un alcance divergente entre la esfera política y netamente universitaria. Un caso latinoamericano como Perú, puede advertirnos que el reformismo gestó a uno de los partidos políticos más importantes de ese país: el APRA (Alianza Popular Revolucionaria Americana), y fomentó una forma particular de articular reformismo, socialismo y anti-imperialismo que se perpe-

tuaría durante todo el siglo XX. En Argentina, se desarrolló una de las experiencias más durables y exitosas en la implementación de un sistema universitario público y gratuito sustentado sobre las bases de la Reforma del 18. De esta forma, los principios de aquella época fueron permeando e influenciando en varias organizaciones políticas, en especial al radicalismo y al socialismo:

Los estudiantes no piden gollerías, se han dirigido a mí para pedirme que se les enseñe, que se les haga trabajar, que se abran los laboratorios cerrados y paralizados, que se creen los laboratorios y gabinetes que faltan, que no se les obligue a asistir a clases absurdas y falsas. Tienen perfecto derecho a reclamar respeto por el empleo de su tiempo, de reclamar libertad de conciencia³. (Juan B. Justo como se citó en Ciria y Sanguinetti, 1983)

Resulta incuestionable ligar dicha reforma con la esfera de la política y de la conciencia ciudadana, proveniente de una nueva generación con un nuevo espíritu. En el Congreso Internacional de Estudiantes de México de 1921, los reformistas argentinos manifestaron los principales postulados, siendo el 4to el referente a la extensión universitaria, la cual serviría como canal de vinculación efectiva de la Universidad con la vida social. Este es un punto en el cual coinciden con los postulados de la Universidad de Lima (Perú), aunque sin hegemonía ideológica ni idealización de ideales comunes que se sostenían, donde se extiende la importancia de incorporar a la Universidad dentro de los valores extrauniversitarios, así como también revalorizar la socialización de la cultura.

2. Polifonía de la extensión universitaria

Desde la Reforma de 1918, la extensión supuso un pilar en la relación Universidad-Sociedad, fomentando el trabajo de docentes

y estudiantes conscientes de las problemáticas circundantes en su comunidad. Entonces, la Universidad se transforma no sólo en gestora de egresados sino en generadora de propuestas creativas y socialmente significativas, que propicien la solidaridad en la búsqueda genuina de soluciones a problemas sociales y que afecten el proceso de democratización de una sociedad.

“De esta manera, una institución pertinente es aquella que no sólo desarrolla vínculos de relación, de aceptación y de compromiso entre los actores de la propia institución, sino que también produce acercamientos entre los que desarrollan los conocimientos y los que se apropian de los mismos, buscando el mayor impacto en las comunidades donde se inserta la universidad”. (Ares, J. como se citó en Cedeño Ferrín, 2012, p. 382)

Afirmamos que una universidad con pertinencia es aquella que brinda respuestas a las necesidades de su entorno. Pero si atendemos a la clasificación de extensión universitaria (Cedeño Ferrín, J. et al., 2012) podemos vincularla a tres aspectos:

- 1) Su relación con las empresas, es decir con el sector privado, por un lado generando un puente con los progresos tecnológicos y, por otro, otorgando los conocimientos teóricos a dicho sector de la sociedad en orden de progreso.
- 2) Su relación con el gobierno, que abarca el asesoramiento de la Universidad para fines científico-tecnológicos y económicos-administrativos.
- 3) Su relación con la comunidad, entendiéndose a la Universidad como agente creativo y concientizador.
-

El concepto de pertinencia y su vinculación al ámbito universitario, emerge en 1998 a partir de las consultas regionales realizadas por la UNESCO, en vistas a la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (París, 1998)

que subrayó la importancia de la educación superior, vinculada a la preocupación y ocupación de cuestiones sociales. Se entiende así a la extensión como motor de cambio social en las universidades latinoamericanas. El surgimiento de la misma, se gestó como parte de las críticas de la idea previa de universidad y con un nuevo objetivo, entendido como una “misión social”, buscando desprenderse de su pasado elitista y feudal (universidades cerradas y entre muros). En este contexto, la Reforma del 18 significó un hito en la construcción del concepto de Extensión como inherente a la Universidad.

3. Actualidad de la integralidad de la Extensión en la UNMdP

El posicionamiento asumido por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) respecto a la extensión universitaria nos habla de un cambio de perspectiva. Revisitando la investigación “Corrimiento en la Construcción de la Demanda: de las necesidades de la Comunidad Universitaria a las necesidades comunitarias a partir de diferentes dispositivos institucionales e interinstitucionales. Desafíos actuales” (Borgna, S. et al., 2017) obtenemos referencias claras de las prácticas de extensión en la UNMdP. A saber:

En el año 2004, la política de extensión en la UNMdP promovió la creación de un subsidio a proyectos, hasta que: “Lo que inicialmente fue un subsidio, hoy forma parte del cuerpo de la Ordenanza de aprobación presupuestaria, contando además con presencia en el texto del Estatuto recientemente reformado” (Borgna et al. Op.cit). Esta afirmación por parte de los autores, denota el incremento en importancia y centralidad que constituye esta actividad universitaria, vinculándose con la comunidad. En una primera instancia, los proyectos podían durar hasta dos años y debían acreditar participación de al menos una institución extrauniversitaria, que debía avalar la presen-

tación del proyecto. Dicha normativa rigió hasta el 2007 y posibilitó la concreción de 70 proyectos. Mientras que, desde el 2008 hasta el 2013 se reformuló la normativa y dio paso a 183 proyectos más. Es interesante destacar que en esta instancia, en la selección de temáticas existió un crecimiento significativo de lo referido a Economía Social y Solidaria y Arte, Cultura y Comunicación. La normativa de extensión se reformuló nuevamente en el año 2013, atendiendo a la búsqueda de mayor pertinencia de los proyectos; se aprobaron y financiaron 71 trabajos. Entonces, en la actualidad, nos encontramos con un sistema de extensión informatizado, a través del SIIE (Sistema Integral de Información de Extensión de la UNMdP), y democratizado a partir de la accesibilidad a la información.

Además, esta universidad cuenta con centros de extensión en diferentes barrios, respondiendo a la necesidad de construir este puente que viene gestándose desde la Reforma del 18, pasando por el origen de la Universidad de Mar del Plata hasta la actualidad. Desde su normalización, y para consolidar y profundizar su presencia en el territorio, la institución académica cuenta con un dispositivo organizacional, administrativo y académico con base en diferentes localidades de la provincia, como son los Centros Regionales de Educación Abierta y Permanente (CREAP). Los mismos, han sido creados con la intención de descentralizar la oferta educativa en la región, al suscribirse convenios con los diferentes municipios para el dictado de carreras de grado en sus localidades. Esta experiencia se encuentra actualmente vigente y la UNMdP cuenta con 12 Centros Regionales en funcionamiento. En el 2012, se decidió crear el Consejo Interinstitucional Universidad Sociedad (CINTUS), espacio que reúne a representantes de municipios, cámaras empresariales, sindicatos y actores de la sociedad civil, con el objetivo de analizar y establecer un diagnóstico de la realidad regional y gestio-

nar acuerdos entre sí. Por otro lado, desde el 2013, se pusieron en funcionamiento los Centros de Extensión Universitaria (CEU). Dichos espacios buscan vincular a la Universidad con los barrios, de acuerdo a las necesidades de cada uno de ellos, trabajando de forma interdisciplinaria y apelando a una sociedad activa. (Borgna et al. Op.cit). Asimismo, desde el 2006, se dio origen al programa de Vinculación Socio Productiva (ViSoPro) “para fomentar el desarrollo comunitario local en materia productiva, promoviendo y apoyando procesos asociativos y espacios de intercambio horizontales, inscribiéndose así en el ámbito de la Economía Social y Solidaria (ESyS)”. En este espacio de vinculación convergen actores universitarios de diferentes facultades, acompañando y asesorando a diferentes cooperativas de trabajo.

Por otra parte, desde los últimos cinco años, la Universidad viene desarrollando un proyecto de incorporación de prácticas socio-comunitarias al currículo de todas las carreras de grado y pregrado. Estas prácticas implican el desarrollo de proyectos que contribuyan a la comprensión y resolución de problemas: sociales (salud, educación, trabajo, vivienda, organización social, pobreza, discapacidad, etc.), medio ambientales (contaminación, degradación de suelos, incendios, energías alternativas, etc.) y económico-productivos (organización de micro-emprendimientos, cooperativismo, nuevos modelos de producción, soberanía alimentaria, etc.) u otros problemas que comprometan a la sociedad en su conjunto con especial énfasis en los sectores más vulnerables de la comunidad. En el diseño, desarrollo y evaluación de estas prácticas se consideran especialmente las propuestas que posibilitan una integración entre las actividades de docencia, extensión e investigación. De este modo, se busca que converjan actividades de integración comunitaria con las de aprendizaje de contenidos disciplinares por parte de los estudiantes, actividades de investigación de equipos científicos de la UNMdP y

elaboración de tesis de posgrado o tesinas de grado. Suponen, necesariamente, abordajes multidisciplinarios, interdisciplinarios o transdisciplinarios y la cooperación entre diversos actores o instituciones: la universidad, instituciones educativas, colegios profesionales, organizaciones de la salud, vecinales, barriales, pequeñas empresas, cooperativas, organismos públicos, municipalidades, medios de comunicación locales, constituyéndose así verdaderas comunidades de aprendizaje.

Se pretende que los estudiantes, durante sus experiencias comunitarias, asuman posicionamientos éticos socialmente comprometidos, que internalicen actitudes solidarias junto con los contenidos de las disciplinas en las que se están formando, a la vez que aprendan competencias propias de sus respectivas prácticas profesionales y científicas que les faciliten una futura inserción laboral autónoma, comprometida, crítica y solidaria. Asimismo, al insertar al estudiante en la realidad circundante se lo ratifica como un actor fundamental de la transformación de la propia universidad, para lograr la integración social de la misma y la asunción real de la responsabilidad que le compete como institución pública y gratuita, sostenida por el esfuerzo de la sociedad a la que se debe.

4. Nuestra experiencia de Extensión en los profesorados en ciencias

A partir del proyecto de prácticas socio-comunitarias de la UNMdP, se desprende que la función docencia se atiende desde la incorporación paulatina de instancias de prácticas docentes profesionales, en el trayecto de la formación inicial, y de compromiso social y responsabilidad pública de la universidad. La clave es caminar hacia una identidad del profesor como intelectual transformativo (Giroux, 1997), en la tensión que hace lo pedagógico más político y lo político más pedagógico.

Desde este punto de partida, durante 2014, la Cátedra Política, Organización y Gestión Educativa, dependiente del Departamento de Educación Científica (DEC), se planteó la necesidad de realizar una primera vinculación con la sociedad que permitiera dar respuesta a esta iniciativa de incorporación de trayectos de aproximación a las prácticas profesionales docentes, para lo cual habilitó un recorrido de realización de una experiencia de Talleres de Ciencia en el Barrio Jorge Newbery, de la ciudad de Mar del Plata, en el que se desarrollaron participativamente experiencias científicas (Ferreiro, 2015). Se convocó en el Centro de Desarrollo Infantil (CDI) a 30 niños y niñas de 4to grado de la Escuela Primaria N° 21 y se sumaron otros 10 niños del barrio. En los Talleres lúdico-científico-recreativos “Hacer Ciencia”, los estudiantes de profesorado vivenciaron el rol docente con un fuerte sentido socio-comunitario, poniendo a prueba conceptos como: higiene, fuerza peso y fuerza gravedad, rozamiento, la observación y la lógica (fabricación de alcohol en gel, paracaídas casero y Tangram, respectivamente).

Posteriormente, durante 2015 y 2016, el DEC ha trabajado en el marco del proyecto de voluntariado universitario denominado “Ciencia, Educación e Inclusión”, 10ma Convocatoria Anual 2015 de la Secretaría de Políticas Universitarias. Esta, fue una experiencia de aprendizaje-servicio a favor de la integración escolar llevada a cabo en co-participación entre el DEC de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEyN), dos instituciones educativas y una institución comunitaria de la ciudad de Mar del Plata. Allí, se intentó problematizar propuestas de enseñanza basadas en una noción de ciencia con poca conexión con lo cotidiano, generando espacios de aprendizaje que propicien la integración de niños y jóvenes con intereses, capacidades, características y necesidades de aprendizaje diferentes; así como vincular a los estudiantes del profesorado con

propuestas de compromiso social universitario (Senger et al, 2016 a-).

Las Cátedras integrantes de este proyecto fueron: Política, Organización y Gestión Educativa, Didáctica General y Especial, Práctica de Enseñanza I y II, Aspectos Psicosociales de la Adolescencia y Teoría de la Educación; a partir de la participación de todas ellas se avanzó en la institucionalización de prácticas de vinculación con la comunidad que de manera asistemática se venían realizando. Al mismo tiempo, se intentó responder a solicitudes de apoyo pedagógico o de continuidad en las acciones de acompañamiento en los aprendizajes que los practicantes del profesorado recepcionaban durante sus prácticas, al tomar contacto con las instituciones educativas.

Dentro de las instituciones co-participantes se encontraron la Escuela Domiciliaria y Hospitalaria N° 508, donde se trabajó conjuntamente con alumnos y docentes de dicha institución y se vislumbró un déficit en la enseñanza del área de las ciencias del nivel secundario. A raíz de esto, se propuso constituir un espacio pedagógico compartido que posibilitase que los docentes, con menos formación específica en enseñanza de las ciencias, contarán con propuestas didácticas alternativas y secuencias de realización de experiencias de laboratorio, para poder revertir en los alumnos la idea de que las asignaturas de ciencias son difíciles y están poco relacionadas con la vida cotidiana.

Como institución comunitaria, se volvió a trabajar con el CDI “Jorge Newbery”, el cual surge en los años 90 a partir del programa PROMIN, como respuesta a una serie de necesidades básicas insatisfechas (fundamentalmente en el área salud y educación). Progresivamente, este programa fue tomando un carácter más vinculado al área cultural, recreativa y deportiva, debido al proceso económico que fue atravesando nuestro país, para llegar a ofrecer actividades socio-comunitarias que incluyen: talleres de arte, de peluquería,

deportes y recreación, taller de cocina, apoyo escolar, biblioteca popular y la Orquesta infanto-juvenil. En este espacio, se buscó el equipamiento en material para la realización de experiencias de laboratorio sencillas, así como talleres lúdicos-científicos-recreativos en los que participaron niños del barrio. Además, a partir de las visitas a este CDI se contactó con las escuelas de educación primaria N° 38 y 21 y la Escuela de Educación Especial N° 511, las cuales solicitaron nuestra participación a partir de la necesidad de profundizar tareas relacionadas con la ciencia. Se trabajó haciendo partícipes de las experiencias a los alumnos, que mediante la puesta en práctica de distintos experimentos científicos se apropiaron de conocimientos referidos a la física, química, biología e incluso matemáticas (Senger et al, 2016 b-).

Actualmente, estas prácticas socio-comunitarias tienen su continuidad en el proyecto institucional con la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Mar del Plata: “Con-Ciencia en el Dorrego: el barrio y la universidad construyendo ciudadanía científica para el desarrollo territorial”. Las acciones de base comunitaria están siendo desarrolladas entre el Centro de Extensión Universitaria Coronel Dorrego y los barrios Jorge Newbery, Dorrego y Belisario Roldán, todos pertenecientes a la zona periférica de la ciudad. Estas acciones, tienen como principal objetivo formalizar una programación a corto y mediano plazo, a fin de generar nuevas instancias de producción colectiva de conocimiento, prácticas y saberes; así como también la resignificación de las demandas explicadas por las organizaciones y/o actores de este espacio particular. Además, supone abordajes multidisciplinares, interdisciplinarios y transdisciplinarios y la cooperación entre diversos actores de la universidad y actores vecinales y barriales. La comprensión y resolución de problemas sociales, educacionales, formativos, medioam-

bientales y económico-productivos en general, y los referidos al impacto de las TIC en tareas cotidianas, las exigencias sociales y escolares para operar desde el “hacer científico”, la definición de problemas existentes y sus posibles soluciones, en particular, serán las líneas de acción con las que se pretende producir un cambio en las formas de comprender y relacionarse con el contexto local.

Acercar la ciencia al barrio, en este nuevo proyecto, se conseguirá en tres direcciones: desarrollo sustentable con prácticas y políticas ambientalmente más respetuosas; incorporación de las TIC en prácticas de laboratorio en escuelas y la generación de espacios lúdicos recreativos en torno a saberes científicos. A través de la divulgación científica, asistencia técnica, capacitación en uso de TIC, el juego y la recreación se generará una nueva oportunidad de garantizar la inclusión social y el acceso de todos a los mejores recursos.

5. Retos de la formación del profesorado universitario por más compromiso social

La formación puede entenderse como un trayecto, el cual implica no sólo la idea de que hay un proceso vivencial que se continúa en el tiempo, de un encadenamiento de experiencias variadas, sino también el hecho de que el recorrido compromete a la totalidad de la persona y posee, generalmente, un carácter diferenciado o individualizado y permite una secuencia y continuidad (Camillo-ni, 2009). En el campo de las disciplinas que se ocupan de la educación, la formación de docentes se ha ido construyendo como una especialidad, aunque corresponde precisar que lo ha hecho sin aislarse de los otros territorios de trabajo de las disciplinas que integran el campo pedagógico, ni de los que se ocupan de la diversidad de saberes y conocimientos de diferente naturaleza. Uno de los ejes principales, en torno del cual se organiza esta especialidad, es la cuestión de la relación, en

términos de formación, entre la teoría y la práctica (Anijovich y Cappelletti, 2014).

Es común pensar que la práctica representa el hacer, como la actividad en el mundo de lo real y visible. Sin embargo, esta visión restringida de las prácticas oculta que no hay hacer sin pensar, y que las prácticas son resultados de los sujetos, que involucran siempre el pensamiento y la valoración. La práctica docente ha sido históricamente considerada como una disciplina de segundo orden que todos aprueban y que cualquiera puede tutorizar (Pérez Gómez, 2010). Esta creencia instalada queda totalmente desestructurada cuando comprobamos que la práctica no debe considerarse como una mera aplicación de la teoría, sino que es un escenario complejo, donde se producen interacciones que se deben observar, contrastar, cuestionar y reformular, al ser espacios generadores de nuevos conocimientos (Schön, 1992).

Las teorías, por sí solas, no son suficientes para resolver las prácticas; ellas no fueron concebidas como meros marcos para ser “aplicados”, sino para ser asimiladas y reelaboradas por aquellos que van a desarrollar sus acciones reales y efectivas. Las teorías son marcos interpretativos, merecen ser analizadas pero también cuestionadas y re-contextualizadas, en un contexto y una práctica que las interpelen.

Recuperar y poner en uso lo aprendido en situaciones de actuación resulta crítico en el caso de la formación profesional, y la tensión teoría-práctica se presenta repetidamente en los debates acerca de la educación superior. En este sentido, consideramos que el nuevo desafío para la disciplinas de la formación docente es diseñar propuestas que creen condiciones para favorecer la capacidad de los estudiantes (futuros profesionales de la educación) de reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza, utilizando sus conocimientos prácticos en propuestas de base socio-comunitaria,

superando así las simulaciones, los escenarios artificiales y los academicismos.

Reforzar e institucionalizar el compromiso social en la formación de profesorado universitario es ineludible para el docente en formación. Siguiendo a Goodman, la reflexión sobre las prácticas docentes tiene tres áreas de problematización: el objeto de la reflexión que a su vez cuenta con tres niveles: “a) técnicas orientadas a alcanzar ciertos objetivos puntuales y precisos, b) la relación entre principios y práctica educativa que apunta a restablecer las consecuencias derivadas de peculiares relaciones entre acciones y creencias, c) matices morales y políticos en el discurso político” (Edelstein, G. 2015, p. 27). Otra de las áreas es el proceso de reflexión, orientado a la resolución de problemas y actitudes necesarias para la reflexión como lo son la apertura de pensamiento, escuchar opiniones ajenas, aplicar la información en una dirección determinada, considerar las consecuencias y por último, el entusiasmo. En la formación de profesorado, “el saber docente no se conforma sólo desde la práctica [...]” (Edelstein, G. 2015, p. 67), sino que por el contrario se complementa con otras teorías que permiten analizarlo desde otros puntos de vista, sobre la base de contextos históricos, sociales, culturales, desigualdades sociales y económicas que lo caracterizan. Asimismo, la idea de una práctica docente reflexiva debe estar focalizada tanto desde el ejercicio profesional individual como desde las condiciones sociales donde él mismo acontece; y como práctica social:

[...] plantea la necesidad de transformar las escuelas en comunidades de aprendizaje en las cuales los profesores se apoyen mutuamente y se estimulen mutuamente y donde el compromiso que se suscite tenga un valor estratégico fundamental. De este modo se postula el pasaje de la reflexión a la reflexión crítica, y en esta dirección,

del profesor reflexivo al intelectual crítico. (Edelstein, G. 2015, p. 67)

Otro reto, para un verdadero compromiso social en el perfil del profesorado, es la construcción de un posicionamiento en el rol docente en clave de derechos, entre ellos la inclusión de las personas con discapacidad, pues la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social que debe ser garantizado por el Estado. Es este mismo quien controla su cumplimiento, con la intención de consolidar la unidad nacional pero a la vez respetando a aquellas particularidades que puedan ser introducidas tanto por las provincias como por los municipios. Más allá de que la obligatoriedad se extiende desde el nivel inicial hasta el secundario, dejando a la educación superior como una alternativa de formación libre para el ciudadano, hace falta postular a la educación superior, en la integralidad de las funciones sustantivas, desde la inclusión e igualdad de condiciones de acceso para toda la población, pues el fin último es la formación de personas responsables, con conciencia ética, solidaria, reflexiva y, fundamentalmente, crítica de sus propias prácticas.

6. Conclusiones

Entendemos con Climent Giné que:

La inclusión educativa no alude solamente a la inclusión de las personas con discapacidad, sino que también se refiere a la asunción de determinados valores, reconocimientos de derechos, respeto por las diferencias, la valoración de cada uno de los alumnos, la presencia, la participación, la equidad de todos los estudiantes (que pudieran estar expuestos a cualquier riesgo de exclusión). (INFOJUS, 156)

Formación crítica que ponga la mirada en la intención democratizadora, pero también que retroalimente el compromiso social con el acceso pleno a los estudios superiores de

personas con discapacidad, repensando las relaciones entre ciencia y discapacidad para lograr desmontar preconceptos y restricciones arbitrarias desde la formación docente universitaria y así, avanzar en intervenciones posibles que afecten prácticas educativas vigentes. Esto puede ser alcanzado desde la vinculación con la comunidad y el sistema escolar, buscando realizar actividades extramuros en donde se brinde una extensión de conocimientos y técnicas:

(...) sólo aprende verdaderamente, aquel que se apropia de lo aprendido, con lo que puede, por eso mismo reinventarlo (...) no es extender algo desde la “sede del saber” hasta la “sede de la ignorancia”, para salvar (...) a los que habitan en ella. (Freire, 1973)
El avance de nuestro proyecto de extensión

nos centra en reinaugurar la identidad del docente en ciencias, sistematizar repertorios de participación en distintos ámbitos culturales, innovar en el conocimiento de la disciplina y su enseñanza, visibilizar las experiencias de extensión como parte fundamental de la práctica docente y su incorporación a un currículo comprensivo. Los futuros profesores en ciencias asumen como reto inmediato, a partir de estas experiencias de extensión, realizar de forma efectiva la integralidad de las funciones sustantivas de la universidad, es decir regir sus propuestas formativas desde la transversalidad de los principios de la Reforma de 1918 como: la genuina democratización de la enseñanza en ciencias, el compromiso con la realidad social y el contexto local, y la investigación para generar conocimientos de la práctica docente.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2014). Las prácticas como eje de la formación docente. Buenos Aires: Eudeba.

Araujo, S. (2006). Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica. Buenos Aires, Universidad nacional de Quilmes Editorial.

Borgna, S., Huergo, C., Marcos, J. & Mazzei, G., (2017). Corrimiento en la Construcción de la Demanda: de las necesidades de la Comunidad Universitaria a las necesidades comunitarias a partir de diferentes dispositivos institucionales e interinstitucionales. Desafíos actuales. Ponencia. (S/D)

Calderari, M. (2008). La Gaceta Universitaria 1918-1919. Una mirada sobre el movimiento reformista en las universidades nacionales. Buenos Aires, Eudeba.

Camilloni, A. (1999). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.

Castignani, M., Hanlon, P., Luján, M., Katz,

S., & Peiró, M. (2013). Comisión Universitaria sobre discapacidad: una experiencia de gestión en la Universidad Nacional de La Plata.

Cedeño Ferrín, J. y Machado Ramírez, E. (2012): Papel de la Extensión Universitaria en la transformación local y el desarrollo social. Revista Humanidades Médicas, Vol.12, N°3, Ciudad de Camaguey. Pp 371-390. Consulta 20/8/2017 Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_text&pid=S1727-81202012000300002.

Ciria, A. y Sanguinetti, H. (1983). La Reforma Universitaria. Buenos Aires: Ceal.

Edelstein, G. (2015). Formar y Formarse en la Enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

Ferreiro, J. y Lynch, I. & Senger, M. (2016). La ciencia en territorio. Cuando la universidad se implica en la universalización de derechos: experiencias de talleres lúdico-científicos en el barrio para niños. V° Jornadas de Extensión del Mercosur. UNICEN.

Ferreiro, J. A., Lynch, M. I., Patat, M. M., & Senger, M. (2015): Experiencias que se re-

latan: las prácticas profesionales docentes, entre la docencia y la extensión a la comunidad en la cátedra universitaria. Vº Jornadas de profesorado: El trabajo docente en la mira. Departamento de Educación Científica. UNMdP.

Freire, P. (1973). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural, Buenos Aires: Siglo XXI.

Giroux, H.A. (1997). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. (I. Arias, Trad.). España: Centro de Publicaciones del MEC/Ediciones Paidós Ibérica, S.A. 1.

Grzona, M.A., Moreno, A. N. (2014). El significado de la equidad en los estudios superiores para los estudiantes con discapacidad.

INFOJUS (2013). Discapacidad, Justicia y Estado. Dir. Rosales; P., Coord. Jorge, E. y D'Ugo, G. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. pp. 156

Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a Enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la Educación Secundaria. Barcelona: Grao.

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesionales. Barcelona: Paidós.

Senger, M. y colaboradores (2016) a-. La cátedra en el territorio. Experiencias del taller lúdico-científico en el barrio (D.E.C. -FCEyN). Vº Jornadas Nacionales de Compromiso Social Universitario y VI Jornadas Marplatenses de Compromiso Social Universitario "Mariano Salgado", Estrategias para la Formación Integral. UNMdP.

Senger, M., Patat, M., Ferreiro, J., Lynch, I., Arzoz, N., De Marco, N. (2016) b-. El voluntariado universitario como puente entre la enseñanza de las ciencias y las estrategias de integración. Panorámica del proyecto "Ciencia, educación e inclusión" en escuelas de educación especial en Mar del Plata. VII Congreso Nacional de Extensión Universitaria. UADER.

UNMdP: Proyecto de Prácticas socio comunitarias. Recuperado de <http://www.mdp.edu.ar/attachments/article/191/Proyecto%20PSC.pdf> (21/08/17).

.....

1) Las autoras integran la Cátedra Teoría de la Educación y Política, Organización y Gestión Educativa del Departamento de Educación Científica de la FCEyN - UNMdP. Son miembros del Proyecto Institucional de Extensión Universitaria "Con-Ciencia en el Dorrego: el barrio y la universidad construyendo ciudadanía científica para el desarrollo territorial". FCEyN - UNMDP (en curso). Además desarrollaron el Proyecto de Voluntariado Universitario, 10º Convocatoria anual SPU 2015 N° 872: "Ciencia, educación e inclusión". FCEyN - UNMdP (Finalizado)

2) Caldelari, María (2008). La Gaceta Universitaria 1918-1919. Una mirada sobre el movimiento reformista en las universidades nacionales. Buenos Aires, Eudeba, p. 33.

3) Ciria, Alberto y Sanguinetti, Horacio: La Reforma Universitaria, Ceal, 1983.