

CONSTRUYENDO PUENTES

Aportes teóricos y metodológicos
para resignificar la implementación
de las prácticas socioeducativas



A Humberto Tommasino, gran referente e impulsor de estas y tantas otras reflexiones y causas para mejorar día a día la función de nuestras universidades públicas.

A quienes desde el aula, desde el barrio, desde la fábrica o desde el lugar que les toque, ponen su cuerpo, su cabeza y su corazón en la construcción de un mundo mejor.

Construyendo puentes: aportes teóricos y metodológicos para resignificar la implementación de las prácticas socioeducativas / Daniel Herrero ... [et al.].
1a ed - Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-658-564-8

1. Prácticas socioeducativas. 2. Extensión. 3. Universidad.
I. Daniel Herrero
CDD 370.1



**SECRETARÍA
EXTENSIÓN**
Universidad Nacional del Centro
de la Provincia de Buenos Aires

Rector: Dr. Marcelo Aba

Vicerrectora: Prof. Alicia Spinello

Secretario de Extensión: MSc. Daniel Herrero

www.extension.unicen.edu.ar

extension@rec.unicen.edu.ar

Autoría:

Daniel Herrero, Silvina Latorre, Gisela Gaviot,
Marcos Pearson, Sebastián Álvarez, Franco Brutti

Mediación pedagógica:

Diego Jaimes

Diseño:

Sara Paoletti

Ilustración de tapa y páginas interiores:

Jorge Lester

Agosto 2022



ÍNDICE

- 04** Presentación
- 05** Introducción
- 08** Reflexiones para resignificar el rol de la universidad pública en contexto
- 17** ¿Qué se entiende por práctica socioeducativa y por qué es tan importante en la formación?
- 21** Las prácticas socioeducativas desde la mirada conceptual y metodológica de la Universidad Nacional del Centro
- 27** Orientaciones para el diseño y formulación de trayectos de formación integral de prácticas socioeducativas
- 36** Algunos lineamientos para la labor docente y pedagógica al momento de planificar un trayecto de prácticas socioeducativas
- 38** Pautas a considerar para la autoevaluación de las prácticas socioeducativas
- 41** Consideraciones acerca del acompañamiento de las prácticas socioeducativas

PRESENTACIÓN

“**Construyendo Puentes**” es una clara expresión del compromiso asumido por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires por acompañar los procesos de transformación social, repensando nuestra propia práctica en la formación de futuros profesionales.

En este sentido, las prácticas socioeducativas abren en nuestra universidad una nueva etapa en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la relación virtuosa y constructiva con nuestras comunidades.

Este enorme desafío, que en definitiva es el de construir y repensar colectivamente nuestras mejores formas de “ser docentes”, debe estar acompañado por los esfuerzos institucionales necesarios para fortalecer los espacios de formación y reflexión de los diferentes equipos de la universidad.

Ese es, quizá, el principal objetivo de esta segunda cartilla sobre prácticas socioeducativas en la UNICEN y en este camino ponemos nuestro compromiso.

Queda abierta entonces la invitación a recorrer este camino y el desafío de seguir creciendo como comunidad.

Marcelo A. Aba
Rector
UNICEN

INTRODUCCIÓN

En 2021 publicamos la primera de una serie de cartillas educativas referidas a las prácticas socioeducativas (PSE).

Se trata de una **cartilla pedagógica para la reflexión y la formación colectiva** sobre el compromiso social universitario y la función de las prácticas socioeducativas en relación con la misión universitaria y su rol en la sociedad. Contiene conceptualizaciones, referencias históricas, recursos audiovisuales, presentación de experiencias y propuestas de actividades para el trabajo en talleres.

Podremos encontrar allí los siguientes temas:

- ▶ La universidad argentina y latinoamericana en contexto
- ▶ Breve historia de la universidad y del nacimiento de la extensión
- ▶ Los distintos modelos de extensión universitaria
- ▶ La historia reciente de la UNICEN y los lineamientos estratégicos de extensión
- ▶ Algunos puntos de partida de las PSE

Esta segunda cartilla de la misma serie está destinada a acompañar la labor docente y al mismo tiempo intenta ser una suerte de guía conceptual y metodológica para el trabajo en nuestras aulas y en el territorio.

Aparecen aquí reflexiones para resignificar el rol de la universidad pública y la discusión en torno a las distintas figuras de prácticas con las que se expresa gran parte del compromiso social universitario, como por ejemplo:

- ▶ Los voluntariados
- ▶ Las prácticas de aprendizaje y servicio
- ▶ Las prácticas de proyectos de extensión
- ▶ Las prácticas profesionalizantes



Para ir construyendo un lenguaje común, dejamos aclarado aquí, desde el vamos, que entendemos a las “**prácticas socioeducativas** como experiencias de vinculación entre la universidad y el territorio que implican procesos de enseñar y de aprender en contextos reales”. Procesos que en las distintas universidades de nuestro país van camino a su institucionalización y reglamentación a través de diversos formatos. En adelante, cada vez que en la cartilla leamos PSE nos estamos refiriendo a esto.



El título de ese primer material es “**Construyendo puentes. Una introducción al compromiso social universitario: las prácticas socioeducativas**” y fue presentado durante el IX Congreso Nacional de Extensión y de las VIII Jornadas de Extensión del Mercosur. (Link de presentación audiovisual.) Puede encontrarse bajo ISBN 978-950-658-541-9 como archivo digital de descarga y online y también de manera impresa.



Encontraremos en cada una de estas figuras diferencias y similitudes con las prácticas socioeducativas. En particular, con lo que la UNICEN entiende por práctica socioeducativa y su importancia vital en la formación integral.

Damos por hecho que la curricularización de las PSE implica la necesaria integración entre docencia y extensión, es decir, una revisión de nuestras prácticas docentes y de los actores que deberían participar del proceso de enseñanza, superando la mera instancia del aula como único espacio de enseñanza y aprendizaje y las figuras de docente y estudiante, como únicos actores del proceso.

Desde esta perspectiva, todas las acciones encaradas desde la génesis de nuestra reglamentación de PSE tanto en rectorado como en cada unidad académica siempre han sido fruto del debate como mínimo en dos planos,

el académico y el extensionista. Proponemos aquí una simbiosis, un diálogo fructífero entre ambas instancias que nos permita interpelar la práctica docente, su alcance y significado, y sobre todo su sentido social.

Es por ello que lo que buscamos compartir aquí es una guía conceptual, junto a herramientas metodológicas, con orientaciones para el diseño y planificación de prácticas socioeducativas, así como lineamientos para la labor docente de acompañamiento en su implementación.

A lo largo del cuadernillo compartimos una serie de propuestas de PSE contadas por los propios protagonistas así como ejercicios prácticos que nos permitan reflexionar sobre los contenidos y herramientas de cada sección. Sobre todo encontrarán un sinfín de interrogantes y preguntas que nos interpelan como comunidad universitaria.

Esta cartilla tiene la pretensión de acompañar la labor docente tanto de quienes tienen cierta trayectoria en el campo de las prácticas socioeducativas como de quienes deseen incursionar en su diseño e inclusión curricular.

Deseamos que este material pueda ser debatido y enriquecido con sus aportes, experiencias y reflexiones en el transcurso de distintos espacios de encuentro y formación que desde la Secretaría de Extensión se están planificando como parte de un proceso permanente de formación, en aras de dinamizar, enriquecer y hasta innovar sobre nuestra propia práctica docente a partir de su integración con los territorios.

Por qué, para qué, qué prácticas, cuándo, cómo y con quiénes son algunas de las preguntas que nos movilizaron a reflexionar colectivamente al momento de elaborar esta segunda cartilla, considerando la importancia que las prácticas socioeducativas tienen como parte de la formación universitaria.

Aún después de finalizar la redacción de esta publicación nos seguimos haciendo las mismas preguntas. Sabemos que cada una de las

respuestas representan un desafío y un camino que vamos construyendo a diario quienes integramos la comunidad de la UNICEN.

Quizá algunos interrogantes nos desafíen más que otros. Nos permitimos resaltar aquello que humildemente entendemos que representa el corazón de los mayores desafíos: ¿Cómo curricularizar un sistema de PSE sin tener que sumar carga horaria en los planes de estudios ni alargar la duración real de las carreras? Claramente no existe una receta mágica de sencilla implementación. Somos conscientes de que en esta búsqueda colectiva crecemos como comunidad, pero en un sentido amplio, ya que su debate implica necesariamente sumar las voces de nuestros territorios y realidades sociales complejas, para encontrar soluciones innovadoras a problemas conocidos.

Su respuesta es parte de un camino que ya empezamos a transitar desde el momento mismo que comenzamos a discutir, con todos los claustros universitarios y con distintos actores sociales, el proyecto de ordenanza que finalmente se aprobó en el Consejo Superior de la Universidad a fines del 2018.

Esperamos poder llegar a despertar el interés de toda la comunidad universitaria, conocer sus apreciaciones y que podamos seguir retroalimentando esta cadena de conceptualizaciones y propuestas que abonan la práctica docente.

Sean bienvenidas y bienvenidos.

Daniel E. Herrero
Secretario de Extensión
UNICEN

REFLEXIONES PARA RESIGNIFICAR EL ROL DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN CONTEXTO



“Es cierto que todos somos sujetos de derecho, pero yo no sabía que tenía derechos, me di cuenta que era sujeto de derecho cuando empecé a estudiar en la universidad.”

Juan, estudiante detenido en la unidad penal de Sierra Chica.



“Yo nunca me imaginé que iba a estar parada en este lugar”

Mujer trans, en el aula magna de la universidad, participando de un proyecto de extensión.

¿Cuántas personas aún hoy siguen sin saber que tienen derechos? ¿Cuántas veces lo público no está al alcance de las mayorías?

Como integrantes de distintos claustros de universidades públicas ¿somos conscientes de estas realidades?

Como comunidad universitaria, ¿nos interpelamos críticamente acerca de nuestro rol?

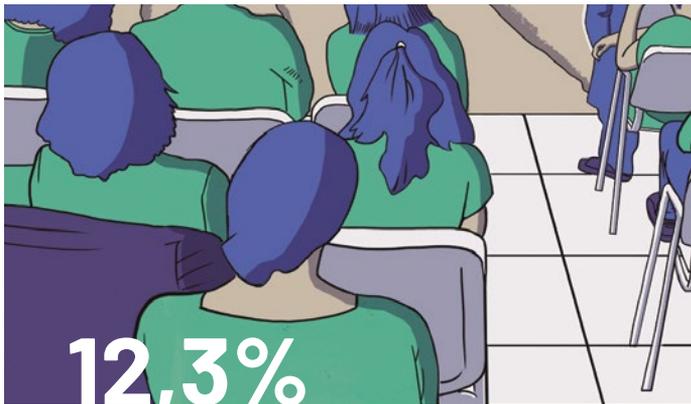
Asumimos con convencimiento que todas las personas somos sujetos de derecho, pero no terminamos de dimensionar que esto forma parte de un anhelo constitucional a alcanzar más que de una realidad plena, y que parte de nuestro rol como graduados y graduadas de la universidad pública es trabajar desde nuestra disciplina, cualquiera sea, para reducir estas brechas y desigualdades.

No solo asumimos estas situaciones como si fueran realidades que no se pueden cambiar. La formación que se da exclusivamente en las aulas que no está atravesada por contenidos y debates de la realidad, sumada a la ausencia -en algunas carreras casi total- de experiencias de aprendizaje situado o vivencial, sigue alimentando la instalación de estos imaginarios.

Así, por ejemplo, muchos estudiantes asumen que la forma de vida en democracia (en la que varias generaciones crecimos y nos educamos) permanecerá para siempre. Sin embargo, nuestra historia reciente latinoamericana muestra que los regímenes democráticos continuos en nuestros países han sido la excepción y no la regla. Esto significa que el valor de la democracia debe seguir construyéndose día a día. En cada decisión que tomamos y en cada opinión que emitimos estamos construyendo democracia o poniéndola en duda. El rol de la universidad en este sentido es clave e ineludible.

Asumimos que el valor de la democracia se encuentra fortalecido y hasta pareciera constituirse “en supuesto implícito de cualquier modelo”, como se diría en algunas disciplinas. No obstante, convivimos en un continente con diversas realidades y ejemplos de situaciones que limitan el alcance de nuestras democracias y demuestran la necesidad de trabajar cada día por su continuidad y profundización.

Como comunidad universitaria no siempre somos conscientes del lugar que ocupamos en la sociedad. Las estadísticas nacionales e internacionales nos muestran que a pesar de los enormes esfuerzos por sostener e incrementar la educación pública superior aún sigue siendo un privilegio si consideramos el número total de personas que acceden a ella en cada país. Tomar conciencia eleva nuestros niveles de responsabilidad para con el resto de la sociedad, que posibilita nuestros estudios.



En 2020, la tasa bruta de ingreso al sistema de educación universitario argentino, representó el 12,3% de la población de jóvenes entre 18 a 24 años.

Fuente: Estadísticas Universitarias del Ministerio de Educación.



→ https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2020-2021_sistema_universitario_argentino.pdf



“Hasta hace unos años cada vez que pasaba caminando por el rectorado de la universidad me cruzaba a la vereda de enfrente, no me animaba a caminar del lado de la universidad”

Walter, militante barrial de Tandil.



“La universidad crea mucho conocimiento, después vemos si sirve o no”.

Javier, estudiante de Antropología, 2do año.

Ello también debería poner en debate nuestro sentido profundo y misión como profesionales en la construcción de más y mejor ciudadanía.

Asumimos que la educación pública universitaria es gratuita, pero eso no quiere decir que todos la sientan como posible y participen de ella. Afirmamos que todas las personas que habitamos el suelo argentino tenemos los mismos derechos constitucionales, pero gran parte de nuestro país vive por debajo de la línea de pobreza.

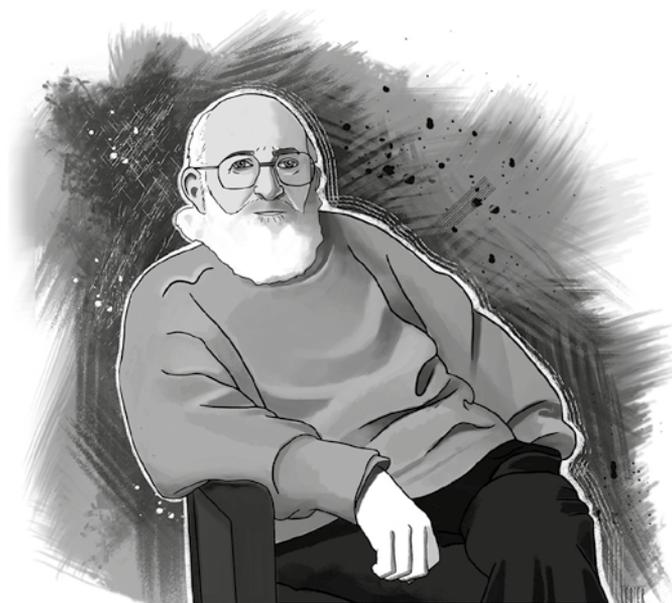


“No sabemos cómo se genera y para quién es el conocimiento. Imaginamos que hay mucho conocimiento que debería llegar a todos.”

Julia, estudiante de 2do. año de Periodismo

“¿Por qué no aprovechar la experiencia que tienen los alumnos de vivir en áreas de la ciudad descuidadas por el poder público para discutir, por ejemplo, la contaminación de los arroyos y de los riachos y los bajos niveles de bienestar de la población, los basureros abiertos, y los riesgos que ofrecen a la salud de la gente?”

La mayoría de las personas privadas de su libertad están también privadas de otros derechos como la salud o la alimentación. Las mujeres tienen los mismos derechos que los varones, sin embargo, muchas veces a igual tarea reciben una remuneración menor. La lista de grupos o sectores que se ven privados del pleno goce y ejercicio de sus derechos fundamentales en nuestro país, y continente, es tan extensa como las distintas problemáticas que nos rodean: personas con discapacidad, adultos mayores, niños y niñas, inmigrantes, pueblos originarios, comunidad LGTBI+, víctimas de violencias, entre otros.



En muchos casos, la falta de contextualización o realismo en nuestros planes de estudios posibilita crear otros imaginarios. La idea concreta de que el conocimiento científico y la tecnología son universales nos puede llevar a sostener que nuestras profesiones también lo son.

Bajo este criterio podría suponerse que ejercer el Derecho, la Medicina, la Docencia o la Química tiene el mismo sentido en países escandinavos (que disponen de los mayores niveles de igualdad del mundo) que en países latinoamericanos (que integran el continente más desigual del planeta y con alarmantes índices de violencia). Nada más alejado de la realidad, sin embargo, ¿cuán a menudo damos este debate en nuestras aulas y claustros?

Didier Fassin en su libro *¿Cuánto vale una vida?* demuestra que la duración de la vida y el estado de salud con el que las personas la transitan y la terminan no tienen que ver con condiciones “naturales”, sino con los efectos de las distintas formas de desigualdad, que son también expresiones de injusticia. Así, por ejemplo, en algunos países muy ricos las personas pueden vivir hasta 40 años más que en países muy pobres.

El valor que las sociedades le otorgan a una vida puede apreciarse en distintos planos. Así también Fassin se pregunta si a un acto de represión ejercido contra una persona trans o mapuche, se le daría la misma cobertura mediática que a un caso de muerte a sangre fría de un joven de clase media víctima de lo que suele llamarse “gatillo fácil”.



“Lo que nosotros ya estamos viendo, es que nos enseñan a investigar y a escribir papers pero siempre nos queda la pregunta de a dónde van esos papers.”

**Marcos, estudiante 2do. año
Antropología**



¿Cómo es posible que en nuestras sociedades ciertas vidas valgan menos? ¿Por qué toleramos ciertas injusticias y no otras? ¿Qué determina que permitamos como ciudadanos algunos sufrimientos mientras reaccionamos ante otros?

Las preguntas que Fassin se hace claramente superan la esfera universitaria y nos interrogan en un sentido amplio, profundo y filosófico como sociedad; pero...

¿Qué rol y qué responsabilidad han tenido y tienen los profesionales universitarios en la construcción de esta sociedad?

¿En qué medida los claustros universitarios se sienten interpelados por estas desigualdades?

¿En qué medida estas injusticias nos indignan?



“Las PSE y todas las actividades de extensión deberían estar dentro de las materias y no por fuera.”

**Pedro, estudiante 2do. año
Periodismo**

Sentir una legítima rabia en todo lo feo e injusto del mundo, según la concepción freiriana de la educación, también forma parte del proceso educativo. En un atrapante ensayo sobre la naturaleza ética de la práctica educativa, Freire sostiene que la educación que no reconoce un papel altamente formador en la rabia justa, en la rabia que protesta contra las injusticias, contra la deslealtad, contra el desamor, contra la explotación y la violencia, está equivocada.

La contextualización y la selección de los contenidos con los que enseñamos y aprendemos -decisión docente integrada a un proyecto educativo institucional- ponen en tensión el debate sobre el sentido último que nuestra profesión debería tener y el rol que deberíamos cumplir en nuestra sociedad.

Con lucidez, profundidad y de manera clara, Freire –uno de los más destacados educadores del siglo XX– se pregunta:



¿Por qué no establecer una “intimidad” necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos?

Es que justamente es a partir del conocimiento de la realidad, y de los aprendizajes propios de una educación situada que refleja desigualdades, cuando surge un punto de inflexión, una vía a la conciencia social y el compromiso profesional individual y colectivo por transformar esas realidades, que conforman nuestra propia realidad.

La necesidad de que los contenidos de todas las disciplinas se vean atravesados por nuestra realidad, es un imperativo cargado de compromiso y responsabilidad social.

Julián de Zubiría Samper plantea la necesidad urgente de una educación superior más integral. Educar es formar mejores ciudadanos –afirma– y esto, que es válido en preescolar, también lo es en el doctorado. Necesitamos formar individuos más éticos. Necesitamos abordar dilemas morales en cada aula de clase.



Julián de Zubiría Samper:
“Las reformas pedagógicas pendientes en la universidad”.
Conferencia inaugural a cien años de la Universidad Libre, 11 mayo 2022.
→ <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/julian-de-zubiria-samper/las-reformas-pedagogicas-pendientes-en-la-universidad/>

Al fin y al cabo, ¿de qué serviría que egresaran más profesionales que contribuyan a reproducir los aspectos más feos y desiguales de nuestro mundo?

No hay duda –afirma Zubiría Samper– que los docentes debemos incluir propósitos y contenidos de las diversas dimensiones humanas, en especial dilemas éticos, así como problemas más contextualizados y reales.

Las prácticas socioeducativas, desde esta perspectiva, se convierten en una herramienta necesaria ya que constituyen espacios de formación integral; entendiendo que la misma no sólo contempla aquellas capacidades que tienen que ver con la disciplina concreta de cada carrera, sino que la formación de futuros profesionales también debe incluir procesos de reflexión en torno al para qué y para quién de tal o cual conocimiento en la sociedad.

Se trata de aportar a la formación ético-política de estudiantes, docentes y demás participantes como parte del proceso educativo e incentivar al desarrollo del pensamiento crítico, a través de una participación planificada del alumnado.

Desde esta perspectiva necesariamente se tiene que redefinir la concepción de profesionales que tenemos, pero también se debería rever permanentemente la práctica docente, en tanto práctica formadora.

Considerando importante la formación de conciencia social junto al desarrollo de las habilidades técnicas propias de cada disciplina y que tanto estudiantes en proceso de formación como docentes formadores intervienen en la transformación de la realidad, el aprendizaje experiencial, situado, basado en resolución de problemáticas concretas relacionado con los contenidos que se abordan en las aulas universitarias, se convierte en un imperativo.



En este video se puede visualizar una práctica concreta de aprendizaje con la comunidad desde un Profesorado de Educación Física en la localidad de Río Cuarto (Córdoba)



→ <https://www.youtube.com/watch?v=oi7URPBCjF&t=74s>



Macchiarola, Viviana;
Pugliese Solivellas, Verónica;
Pizzolitto, Ana Lucía (2020)

“Prácticas socio-comunitarias:
cambios en las formas de
aprender y enseñar”.

Cuadernos de extensión
de la UNLPam, Año 4, Nº 4.

→ <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/381>

Cuando compartimos estas reflexiones, intercambiamos con colegas docentes, con estudiantes y con los distintos actores de nuestra comunidad, empezamos a sentir que es evidente la importancia que tiene para nuestra formación profesional en universidades públicas la posibilidad de realizar prácticas socioeducativas, cualquiera sea la carrera que hayamos elegido.

En algunas de ellas, la necesidad de “práctica” se vuelve más evidente que en otras. Pero en todas –por igual– el enfoque de PSE nos permite contextualizar y comprender el espacio histórico, presente y futuro en el que nos tocará ejercer nuestra profesión. Y este, como podemos observar, no es un dato menor.

Entre los múltiples impactos y transformaciones que trae aparejado este aprendizaje experiencial producto de la acción y participación en prácticas con la comunidad, se destacan también los aprendizajes compartidos, –al decir

de Macchiarola y otras– con sentido y que, por lo tanto, motivan a los estudiantes.

Como consecuencia de las indagaciones realizadas, las autoras afirman que el aprendizaje en este tipo de prácticas está atravesado por una dimensión adicional: “las emociones como el miedo, alegría, satisfacción, extrañeza, incertidumbre, marcando un antes y un después en la vida de los estudiantes que fueron entrevistados”.

Las investigaciones realizadas por las autoras involucran también la opinión de docentes y de cómo estas prácticas socioeducativas han significado “cambios en sus actuaciones: movilizándolo procesos reflexivos; modificando las concepciones de su quehacer; integrando o no, según los casos la docencia, la extensión y la investigación y transformando los modos de vinculación con los estudiantes.”

Ahora bien, suponiendo que compartamos la necesidad de realizar prácticas socioeducativas como parte de la formación de grado y pregrado, aún quedan muchos otros interrogantes y aspectos a debatir.

¿Qué tipo de PSE?; ¿En qué momento de la carrera se deberían realizar?; ¿En el marco de qué modelos conceptuales pedagógicos?; ¿Cómo curricularizarlas para que no sean realizadas y/o percibidas por fuera de la formación?; ¿Deben ser obligatorias a todas y todos los estudiantes o, por caso, podemos demostrar que la formación ya contempla este tipo de formación in situ imprescindible a todo plan de estudios de una universidad pública?; ¿En qué contextos reales debería realizarse y con cuáles actores sociales?, son muchos de los interrogantes que quedan por delante.

Pero aún nos queda por debatir un aspecto fundamental en todo proceso de formación, enseñanza y aprendizaje: el rol docente. Una labor indiscutiblemente central en dicho proceso que también merece ser puesta bajo la lupa de la actualización permanente, del análisis del alcance de esa práctica y de los distintos sentidos que “ser docente” representa en el imaginario de los diferentes actores participantes.



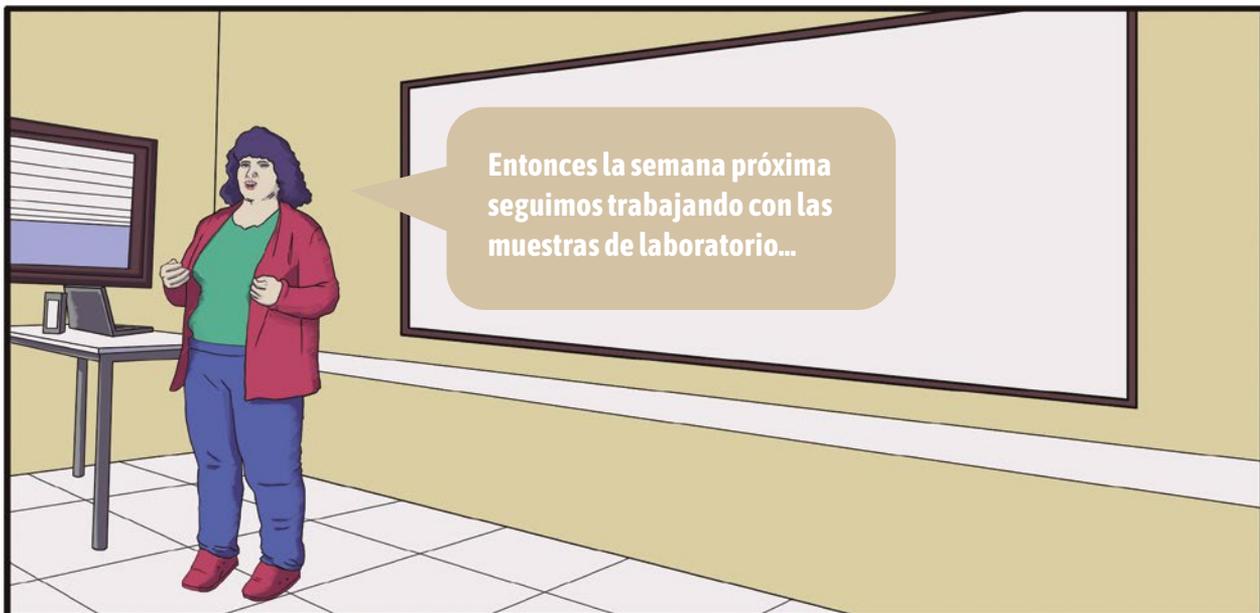
“Para mí esa visita al barrio, a la biblioteca, fue entusiasmante. Estaba desmotivada con la carrera, desconectada, y esa experiencia me volvió a reconectar. Fue muy motivadora.”

(Estudiante de 5° año del profesorado de Historia de Ciencias Humanas de la UNICEN)

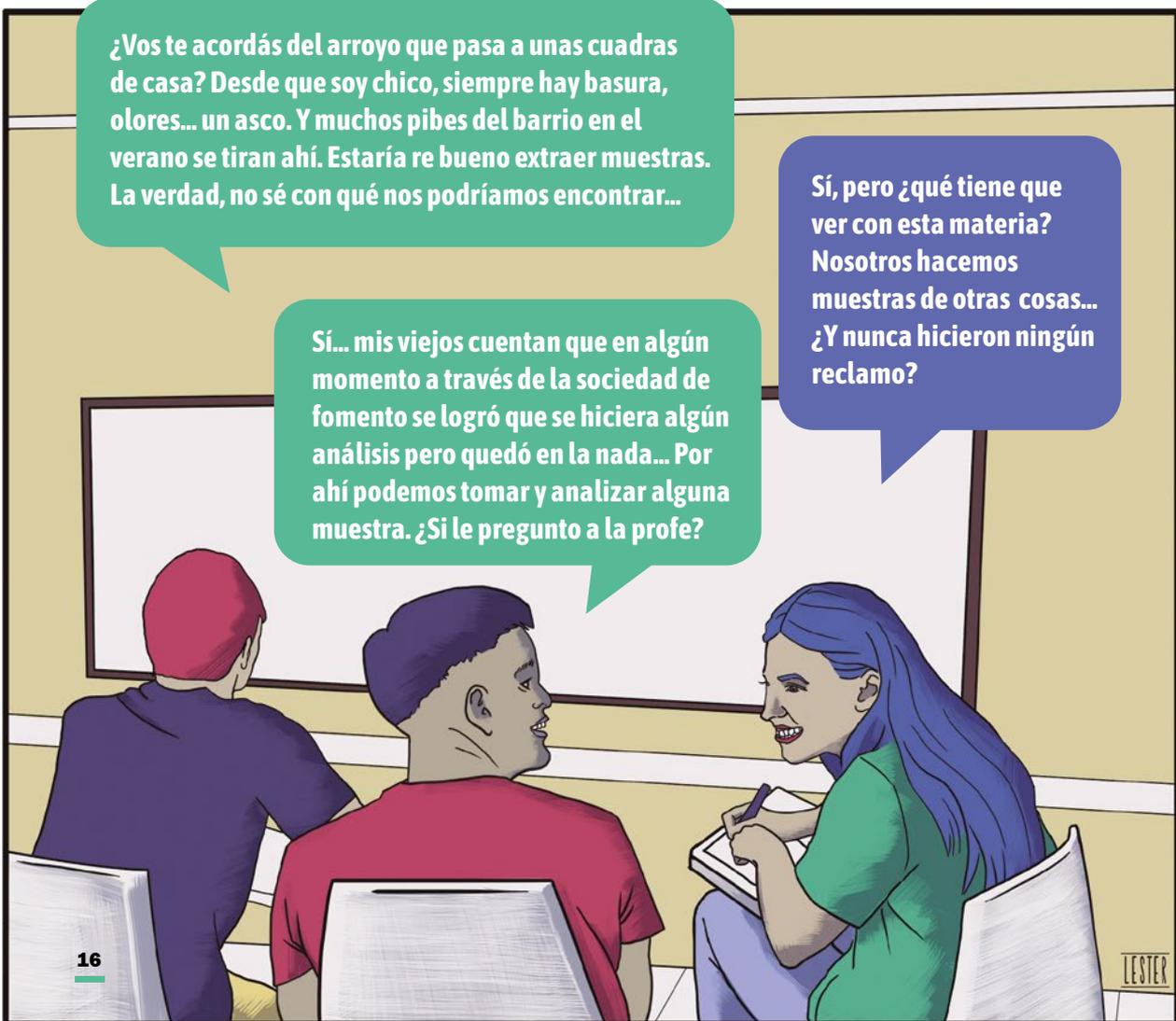


¿De qué hablamos cuando decimos “curricularizar”?

En el campo de las teorías curriculares el término curricularizar no existe como verbo. Curricularizar la extensión desde el campo del currículum es una novedad que ingresa con el movimiento extensionista latinoamericano, buscando integrar la extensión a las propuestas de formación.



Entonces la semana próxima seguimos trabajando con las muestras de laboratorio...



¿Vos te acordás del arroyo que pasa a unas cuadras de casa? Desde que soy chico, siempre hay basura, olores... un asco. Y muchos pibes del barrio en el verano se tiran ahí. Estaría re bueno extraer muestras. La verdad, no sé con qué nos podríamos encontrar...

Sí, pero ¿qué tiene que ver con esta materia? Nosotros hacemos muestras de otras cosas... ¿Y nunca hicieron ningún reclamo?

Sí... mis viejos cuentan que en algún momento a través de la sociedad de fomento se logró que se hiciera algún análisis pero quedó en la nada... Por ahí podemos tomar y analizar alguna muestra. ¿Si le pregunto a la profe?

¿QUÉ SE ENTIENDE POR PRÁCTICA SOCIOEDUCATIVA Y POR QUÉ ES TAN IMPORTANTE EN LA FORMACIÓN?



Les proponemos ver el siguiente video “Primeros pasos en la construcción de un trayecto formativo de Prácticas Socioeducativas” de la UNICEN.

Las docentes a cargo de la cátedra “Didáctica de la Historia y práctica de la enseñanza” de 5to año de la carrera de Historia (UNICEN), explican la articulación con la Secretaría de Extensión de la Universidad para planificar en conjunto las PSE que sus estudiantes realizarán en la Escuela N° 16 de Cerro Leones, en Tandil.



→ <https://www.youtube.com/watch?v=2ema74h3LH0>

Podríamos entender a la práctica como el conjunto de acciones, estrategias e intenciones que un sujeto –o colectivo– pone en juego para intervenir y transformar su realidad. En tanto acción, la práctica se concreta en contextos específicos los cuales brindan la posibilidad de lograr nuevos aprendizajes, de ahí que se reconozca el sentido formativo que tiene como parte del proceso de formación.

En palabras de Alicia Camilloni la universidad forma profesionales y los educa para desempeñarse en el trabajo, la investigación y la docencia, y lo hace sin desmedro de la necesaria formación general que para ello es indispensable.

Ello requiere que los currículos y las estrategias de enseñanza promuevan conocimientos y a la vez faciliten la obtención de *“aprendizajes auténticos, esto es, aquellos que implican saber por qué, dónde, cuándo y cómo se utilizan esos conocimientos, elaborados en relación con situaciones, casos, problemas o proyectos tal y como se encuentran en la vida real”*.



Alicia Camilloni y otros (2013): “Integración docencia y extensión: Otra forma de enseñar y de aprender” Ediciones UNL.
→ <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/210>



Extensión crítica

“La extensión crítica reconoce dos objetivos relacionados. El primero se vincula con la formación de los universitarios, la necesidad de trascender la formación exclusivamente técnica que genera la universidad “fábrica de profesionales” y alcanzar procesos formativos integrales que generen universitarios solidarios y comprometidos con los procesos de transformación de las sociedades latinoamericanas. En segundo lugar, en su dimensión política, esta perspectiva de la extensión se propone contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos intentando aportar a la generación de procesos de poder popular.”



Humberto Tommasino y Agustín Cano (2016):

“Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias.”

→ <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/99>

De ahí la importancia de incluir en todo programa de formación un *“aprendizaje experiencial que dé cuenta de la complejidad y la incertidumbre de los problemas que debe enfrentar un graduado, y que contemplen sistemáticamente actividades de resolución de problemas reales, toma de decisiones y diseño de proyectos”*.

Indudablemente práctica y contextos reales son condiciones sine qua non para la concretización de aprendizajes vivenciales como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Cierto es que desde la mirada de la extensión crítica sería fundamental que estos aprendizajes experienciales estuvieran atravesados por la escucha y el diálogo para el reconocimiento de todos los saberes que se ponen en juego durante dicho proceso de aprendizaje. De ese modo estaríamos avanzando hacia una formación humanística y solidaria.

Todo contexto específico –que en teoría de extensión universitaria identificamos con las categorías “territorios” y “comunidades”– en que se realiza este tipo de prácticas configura un recorte de la realidad en el que se presentan aspectos tangibles de la cultura, la sociedad y las instituciones como: el lenguaje, las calles, las casas, los espacios públicos de esparcimiento, monumentos, etc.; así como aspectos subjetivos, las experiencias, las costumbres, las creencias, los valores, los saberes, intereses en conflicto, etc.

Todo esto se materializa en tiempos y lugares históricamente definidos. Se reconoce, entonces, que **toda práctica es histórica y social** dado que se desarrolla en tiempos y espacios determinados.

Cuando se realiza una práctica en territorio se ponen en juego distintas dimensiones que se manifiestan vinculadas y con relaciones entre sí. Así tenemos la dimensión cultural y social propiamente dichas, la ideológica y la política. También la dimensión ética, ya que permite visibilizar y se ponen en juegos ciertos valores y desvalores, entre otros aquellos propios del ámbito en el cual se realiza, motivo por

el cual se priorizan ciertos ámbitos de práctica que mejor permitan al estudiante dimensionar el rol de la universidad en la sociedad y su impacto con relación a las desigualdades.

También existe la dimensión de las instituciones y organizaciones participantes y la de las relaciones interpersonales. Y desde luego la dimensión pedagógica propiamente dicha como parte de un acto educativo y en su faz dialógica, desde la horizontalidad de roles facilitando que en todo momento estemos aprendiendo y enseñando.

Podemos decir entonces que las distintas dimensiones en juego en una práctica educativa y social, abren un abanico de posibilidades de interacción y aprendizaje variado. Así, las creencias, valores, imaginarios, saberes, experiencias, al igual que las normas, regulaciones institucionales, intereses en conflicto, posiciones de poder, demandas colectivas, etc, junto con propósitos educativos y propuestas curriculares, se conjugan de manera diferenciada respondiendo a intereses tanto individuales como colectivos.

En este sentido, la práctica permite establecer una relación de ida y vuelta entre la teoría y la realidad y se constituye en un espacio privilegiado para la concreción de los aprendizajes que el estudiantado adquiere a través de los cursos curriculares.

Podemos afirmar entonces que la práctica socioeducativa sintetiza y articula multiplicidad de acciones ya que, a partir de ámbitos reales de desempeño, integra diversas dimensiones y conocimientos en perspectiva dialógica entre distintos actores participantes. De esta manera, podemos entender que la práctica es más que un saber hacer o un conocimiento a aplicar, ya que exige la articulación y armonización de diferentes tipos de saber.

De este modo la práctica socioeducativa viene a dar cuenta de la complejidad y la incertidumbre de los problemas que deben enfrentar quienes se gradúan, contemplando actividades de resolución de problemas reales, toma de decisiones y diseño de proyectos y la obtención de lo que Camilloni denomina aprendizajes auténticos.



Más información:
“El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo”. Secretaría de Educación Superior Pública del Gobierno de México, 2012.

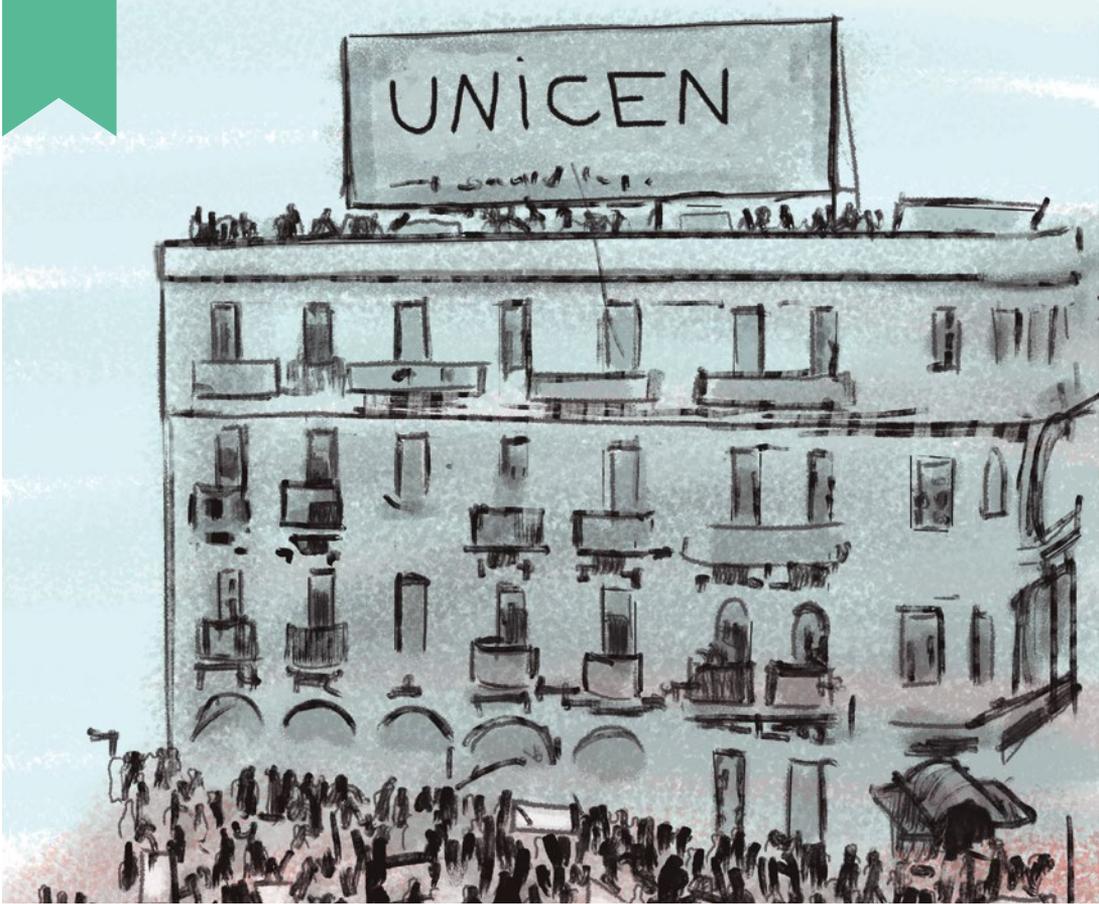
Actividades prácticas

A partir de las ideas, conceptos y propósitos hasta aquí expuestos:

Nos proponemos mencionar cuáles son los dos o tres aprendizajes más significativos que nos llevamos

¿Qué ventajas y qué obstáculos consideramos que tiene el aprendizaje situado?

Mencionemos los dos o tres conceptos más importantes en función a los cuales justificaríamos la necesidad de sostener de manera curricular las PSE en todas las carreras de grado y pregrado.



LAS PSE DESDE LA MIRADA CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO

A partir de la aprobación de la **Ordenanza 7381/18** se crea en toda la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires el sistema de Prácticas Socioeducativas (PSE).

Ella establece un sistema prácticas de características singulares e implementación progresiva, ya que ahora deben atravesar toda la carrera y pueden organizarse por trayectos de formación integral, por lo que son vistas como **procesos o estrategias de enseñanza-aprendizaje** que superan la vieja idea de la práctica como intervención puntual, por lo general sobre el final de la carrera, muchas veces autogestionadas por estudiantes y desvinculadas de la currícula.



Ordenanza 7381/18

→ <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/382>



Por ello, la normativa vigente propone cambiar el viejo paradigma de la práctica aislada y autogestionada, por otro que promueva aprendizajes propios de la experiencia vivencial como parte de la trayectoria educativa de cada estudiante, de manera ordenada como una secuencia de aprendizaje constante y pertinente.

Los trayectos de prácticas socioeducativas son estructuras académico organizativas que se constituyen en una estrategia institucional que ordena el vasto trabajo en territorio que tiene la universidad, especialmente aquel que se lleva adelante en contextos sociales con derechos vulnerados e históricamente alejados de la educación superior.

Desde esta perspectiva se tiende necesariamente a interperlar y redefinir la concepción y el modelo de profesionales que la universidad forma y su rol en la sociedad presente y futura. Se pone así el acento en la importancia de la formación de la conciencia social junto al desarrollo de las habilidades técnicas propias de cada disciplina.

Entendiendo a estudiantes y a docentes como actores intervinientes en la transformación de la realidad, el nuevo sistema de PSE propone ampliar límites conceptuales así como la praxis educativa, haciendo foco en la promoción de técnicas como el aprendizaje basado en la resolución de problemáticas concretas, en contextos reales, que necesariamente entren en relación integral con los contenidos que se abordan en las aulas universitarias.

Claramente la extensión universitaria tiene, o debería tener, alcances pedagógicos. Es en sí un acto pedagógico en tanto se constituye en un modo de enseñar y aprender. Para ello las prácticas deberán estar organizadas en estrecha relación con los propósitos y contenidos previstos en los planes de estudios.



Ello implica que no deberían pensarse como iniciativas paralelas a las cátedras y a los distintos espacios curriculares que prevén los planes de estudios, sino integradas de manera pertinente y organizada. En esta concepción y praxis propuesta por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, las prácticas socioeducativas constituyen una estrategia específica de docencia universitaria y una invitación a caminar en dirección a la integralidad de las funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación y extensión) a la vez que alcanzar la anhelada curricularización de la extensión.

Las prácticas socioeducativas, desde esta perspectiva, forman parte de los planes de estudio donde se insertan y no deberían ser pensadas aparte de la currícula de cada carrera. De este modo, las problemáticas de la comunidad que se trabajen serán abordadas desde los saberes disciplinares o mejor, interdisciplinares, con insumos teóricos y metodológicos propios de la formación.



Podemos afirmar entonces que no se trata de buenas voluntades o servicio social, es formación integral y transformación de la realidad.

Recapitulando conceptos, entendemos entonces que las prácticas socioeducativas deben dar dos saltos cualitativos para que se transformen en verdaderos espacios de formación integral:

- * pasar de la disciplina a la interdisciplina,
- * y de esta al diálogo de saberes.



Espacios de formación integral

La denominación “espacios de formación integral” fue acuñada en la Universidad de la República (Uruguay) a partir de 2009.



Les compartimos este video realizado por estudiantes haciendo prácticas en huertas barriales en la ciudad de Olavarría (Provincia de Buenos Aires).



→ https://youtu.be/KdrrSz_xNhU



Ivanna Petz y Liliana Elsegood

(2021): “Universidad en movimiento. Curricularizar la extensión.” Ediciones UNDAV.

→ <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/375>

Como señalan Ivanna Petz y Liliana Elsegood, «es indispensable dejar de considerar a la extensión como un mero complemento, secundario o eventual, de las funciones consideradas históricamente como principales: la investigación y la docencia. Es preciso pensar a la extensión como un articulador político-territorial que interpele la formación de futuros profesionales y permita ser un constructor de demanda que defina líneas de investigación con pertinencia social.»

Tomando en cuenta estas reflexiones, es evidente la necesidad de priorizar en el proyecto educativo institucional y en las decisiones docentes, que los contenidos de los planes de estudios entren cada vez más en relación con los territorios para que el aprendizaje no se vea limitado a lo que sucede dentro del aula y únicamente a contenidos disciplinares, muchas veces descontextualizados y fragmentados por especialización.

El aprendizaje se potencia al abordar problemáticas reales que acarrear la complejidad propia de la cuestión social, convirtiéndose en problemas multidisciplinares que al ser puestos en un plano dialógico se ven enriquecidos por las voces de las propias comunidades y actores intervinientes, sus miradas, experiencias y saberes amplían y enriquecen las posibilidades de aprendizajes auténticos, propios del campo de lo experiencial.

Diferencias con otros modelos de prácticas educativas

Las **prácticas socioeducativas**, en tanto espacios curriculares de formación integral, integran –o deberían integrar– parte de los planes de estudios en donde se insertan o bien requieren de un proceso de curricularización progresivo

que permita alcanzar dicha meta.

Los **proyectos de extensión**, los **voluntariados** y las **prácticas solidarias de aprendizaje-servicio** si bien tienen una estrecha relación entre sí y se producen en el campo de la extensión universitaria, mantienen algunas diferencias bajo la lupa epistemológica de la extensión crítica, ya que **implican aprendizajes y contenidos que no necesariamente tienen expresión curricular.**

Como expresan los autores del cuadernillo de prácticas sociales educativas de la Universidad Nacional de Cuyo, aun con sus diferencias las prácticas socioeducativas, los proyectos de extensión, los voluntariados y las prácticas de aprendizaje-servicio comparten objetivos y tradiciones similares y constituyen distintas estrategias de implementación del compromiso social universitario.

Sin embargo, entendemos que es necesario analizar y diferenciar cada una de estas figuras porque su diseño e implementación en las universidades argentinas no son estáticos, suelen tener muchas variantes y muchas veces se generan confusiones interpretativas al intentar diferenciarlas.

No obstante podemos notar, al decir de dichos autores, que “las prácticas de aprendizaje y servicio mayoritariamente ponen el acento en el beneficio a la comunidad, mientras que los voluntariados ponen el foco tanto en el beneficio a la comunidad como en aprendizajes de conocimientos no curriculares.” En este punto debemos observar que, así entendidas, podrían configurar prácticas meramente asistenciales, sin necesariamente contribuir al desarrollo comunitario autogestionario y autónomo.

Pero, la necesidad de diferenciarlas no es solamente teórica.

Poner una lupa sobre ellas toma importancia en el mismo momento en que un/a docente pretende incorporar actividades provenientes de estos espacios como parte de un “trayecto” de práctica socioeducativa –concepto que desarrollaremos en el siguiente apartado–. Allí se podrían generar conflictos metodológicos y conceptuales a raíz de las



Javier Bauzá y otros:
“Cuadernillo de prácticas sociales educativas de la UNCUIYO”, 2017.

→ <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/378>

diversas corrientes que nutren cada una de estas figuras y sus modos de aplicación.

En este punto, también es importante señalar otra distinción: la que se da entre prácticas socioeducativas y **prácticas preprofesionales o profesionalizantes**. “Si bien ambas son formas de aprendizaje basadas en la experiencia, estas últimas atienden a la formación y perfeccionamiento técnico individual de los participantes. Mientras que las prácticas socioeducativas promueven tanto la formación y reflexión propia de la disciplina como el involucramiento con problemáticas sociales que han sido identificadas por la comunidad como relevantes con un abordaje interdisciplinario.”

“Asimismo, las prácticas preprofesionales preparan técnicamente a los estudiantes para su posterior inserción laboral, mientras que las prácticas socioeducativas pretenden, junto a la adquisición de herramientas para su actividad laboral, el involucramiento con su realidad social, promoviendo egresados con espíritu crítico, comprometido con su comunidad y entorno social.”

Es a través de las prácticas socioeducativas como se propone educar en el desarrollo de conciencia social para la transformación de realidades desde la perspectiva de comunidades de aprendizaje, concepto que desarrollaremos más adelante.

Actividades prácticas

A partir de estos conocimientos y reflexiones, nos proponemos responder la siguiente pregunta ¿qué son y qué no son las prácticas socioeducativas?

Por otro lado, ¿podemos explicar qué entiende la UNICEN por PSE y por qué creemos que la normativa hace referencia a “trayectos de formación”, pensando en clave de procesos y no como hechos aislados?

ORIENTACIONES PARA EL DISEÑO Y FORMULACIÓN DE TRAYECTOS DE FORMACIÓN INTEGRAL DE PSE

¿Sabías qué, Vero? Estoy pensando en hacer mi residencia en la cocina comunitaria “Nueva Esperanza”.

Claro, conocimos el caso en el marco de las prácticas socioeducativas que hicimos en la Cátedra de Cooperativismo. Fue un gran descubrimiento para mí, porque hay mucho para aportar desde nuestra profesión en estas experiencias. Incluso estoy pensando proponer abordar el caso en mi tesis.

¿En serio? No sabía que eso era una posibilidad. Tampoco sé bien, en realidad, qué es una cocina comunitaria, ni siquiera sabía que existían.



¿Por qué hablamos de trayectos de formación?

Un trayecto se conforma por diversas instancias específicas de formación, comienza y termina transitando un eje de objetivos que lo atraviesa de manera coherente. De este modo las diversas instancias o etapas de formación práctica socioeducativa que lo componen deberían implicar una experiencia completa e integral, basada en la coherencia y la transversalidad.

Ello significa la posibilidad de diseñar durante toda la carrera distintos trayectos de PSE con diversos objetivos en cada caso, pero con un hilo conductor que los une.

Por lo tanto, debemos considerar que la práctica así entendida configura un proceso de formación que supera una mera acción intervencionista y, al ser concebida como trayecto, debería considerar distintas instancias previas y posteriores a la acción de intervención propiamente dicha.

La normativa existente expresa:



“Este proceso de curricularización puede iniciarse desde el ingreso, continuar durante los primeros años de carrera y completarse con intervenciones integrales, de mayor complejidad, en las últimas etapas.”

Asimismo, se indica que:



“Inicialmente implica un proceso de conceptualización que incluya aspectos sobre el compromiso social de las universidades públicas y la información necesaria sobre las características del territorio en el que se llevará a cabo dicho proceso formativo. Se implementarán de manera planificada en situaciones de complejidad creciente.”



Es así como en esta mirada se incluyen las nociones de tiempo y espacio que conllevan la necesidad de planificar distintas instancias (o etapas) como sensibilización y formación, conceptualización, problematización, reflexión, definición de objetivos, intervención, sistematización de experiencia y evaluación.

Estructura de los trayectos de PSE

Entendemos que la construcción de trayectos de formación es una labor que involucra diversos planos, en principio el de la docencia propiamente dicha desde lo colectivo, pero en consonancia con la mirada y los aportes propios de la gestión universitaria, tanto académica como de extensión.

Qué entendemos por gestión académica y de la extensión y de qué manera la gestión aporta a la construcción de trayectos, será materia de una próxima cartilla. En esta edición nos abocamos a compartir herramientas para el trabajo docente, en especial aquellas que hacen al campo de la pedagogía. Hablamos del desafío de repensar nuestras aulas en un sentido abierto e integrado a la vez.

En este sentido, la estructura de diseño de todo trayecto implica contemplar una serie de aspectos esenciales, como aquellos que hacen a la fundamentación o justificación de la necesidad del mismo, sus objetivos de aprendizaje, así como las instancias y los contenidos y actividades que involucrará.

Concebido como **espacio de formación integral** el trayecto deberá realizar una prolija alineación e hilvanado de los espacios curriculares comprometidos y una clara enumeración de los territorios, problemáticas reales, así como dispositivos y actores involucrados. Todo el proceso se desarrollará en un período de tiempo delimitado por la duración total de cada plan de estudios y distribuido preferentemente, según la normativa vigente en UNICEN, en al menos dos instancias diferentes.

“Se recomienda que la totalidad de la carga horaria se acredite en al menos dos instancias diferentes del trayecto formativo de sus respectivas carreras de pregrado y grado.”

Asimismo, se recomienda planificar distintas instancias de trabajo colectivo, así como la recolección de información sobre la realidad, problemáticas y contextos a intervenir. Del mismo modo, será importante detallar los conocimientos o saberes que se pondrán en juego, y las competencias que se esperan desarrollar o potenciar.

Se puede pensar que los trayectos podrían estar diseñados considerando tres aspectos fundamentales: **secuencialidad, gradualidad y profundidad.**



“El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo”. Secretaría de Educación Superior Pública del Gobierno de México, 2012.

La **secuencialidad** es la articulación que existe entre cada uno de los espacios curriculares que integran el trayecto (a lo largo de la carrera), particularmente por las competencias a las que contribuye y los aprendizajes que promueve en cada estudiante.

La **gradualidad** es la creciente amplitud y complejidad con la que se entiende y desarrolla la práctica: asociada al aprendizaje, permite sostener que en la medida en que se incrementan las experiencias, se reflexionan y analizan intervenciones, se podrán integrar los conocimientos adquiridos con la finalidad de reconocer los múltiples aspectos que constituyen y enriquecen su disciplina y futura profesión.

La **profundidad** es la capacidad de desarrollar habilidades que permitan mayores niveles de comprensión, explicación y argumentación. Ello supone movilizar sus competencias para identificar y focalizar los aspectos relevantes y/o problemáticos de la práctica a fin de mejorar de manera diferenciada en cada uno de ellos, diseñando propuestas pertinentes y viables de acuerdo con cada contexto.

En este sentido, secuencia, gradualidad y profundidad constituyen una guía al momento de diseñar las distintas etapas, o instancias, y actividades que conforman un trayecto de formación práctica.

Entre las actividades que podrían incluirse en determinado momento de la práctica se mencionan, por ejemplo, la necesidad de que los/las estudiantes observen, analicen e identifiquen contextos, problemáticas, actores e instituciones; en definitiva, las distintas dimensiones que la práctica pone en juego, y que fueron mencionadas más arriba.

Por otro lado, en los casos en los que se considere oportuno y necesario, a través del uso de las técnicas de cartografía social, observación o entrevista, entre otras, se podrá reconocer la manera en que estas dimensiones regulan y se hacen presentes en las interacciones sociales, humanas e institucionales, así como en los procesos barriales. En este punto, es importante remarcar que su implementación, para ciertas disciplinas de formación, y según el nivel de

avance en que se encuentren en la carrera, puede requerir de cierta preparación previa y ello introduciría nuevos conocimientos a la propia práctica en cuestión.



La utilización de medios tecnológicos y diversas fuentes de información disponibles (online u otros soportes) como la prensa escrita, contenidos audiovisuales, sitios especializados de información útil, etc., también forma parte del proceso de formación y permiten un enriquecimiento de la práctica misma, a la vez que esas fuentes llevan a la innovación y actualización.

Todo ello configura un conjunto de acciones diversas que deben ser planificadas como parte de un diseño que contemple distintos escalones de complejidad creciente a través de los cuales se pretende, paulatinamente, ir construyendo una huella en un proceso educativo que amplíe miradas y significados de la formación.



Entre otros propósitos, estudiantes, docentes y actores sociales, irán reconociendo a la formación como una actividad que trasciende el plano del aula y de la institución universitaria; a la vez que se propicia un acercamiento a la educación en un sentido más amplio que el que ofrece el propio espacio áulico.



Por otro lado, señalamos cierto énfasis en la capacidad de **apropiación y uso** de las técnicas de acopio de información, su análisis y reflexión, como parte de las intervenciones propiamente dichas. De ahí que la importancia del aprendizaje, en su sentido amplio, como parte de un trayecto de práctica socioeducativa, radica en un conjunto de habilidades a desarrollar, que en definitiva forman parte de las competencias generales y específicas que requiere todo profesional, más allá de su formación técnica.

Todo ello incide lógicamente en la última etapa de cualquier trayecto, la cual se vincula a la posibilidad de que los/las estudiantes sean copartícipes en la elaboración de las propuestas de intervención/resolución de problemáticas en las que luego actuarán, así como su futura coevaluación junto a docentes, instituciones, organismos y actores sociales intervinientes.

Las PSE como formadoras de comunidades de aprendizaje

Tal como se afirma en el libro *Gestionar desde las diversidades en aulas, instituciones y territorios*:



“La educación es un camino de ida y vuelta entre la institución educativa y su comunidad. Es por ello que la institución educativa se vincula con otras para conformar comunidades de aprendizaje. Toda institución educativa está inserta en un medio socio cultural por el cual es influida y sobre el cual influye. Nuestra sociedad actual reclama la formación de un sujeto integrado a su realidad en forma activa, creadora y crítica.”



De allí la necesidad de configurar “comunidades de aprendizaje en las que el eje vertebrador es el reconocimiento de las diversidades como potencia, como el motor que impulsa los aprendizajes de todos los que integran la trama.”

Aquí debemos hacer una pausa y señalar que el concepto comunidad es tan polisémico como el de extensión y, por lo tanto, puede incluir una amplia diversidad de actores, al decir de Freire, tanto dominantes como dominados. Por consiguiente, bajo la lupa de la extensión crítica, tal vez sea prudente preguntarnos quiénes integrarán nuestras comunidades de aprendizaje, teniendo en cuenta la finalidad que las PSE persiguen y la posibilidad de transformar realidades sociales, concepto ampliamente desarrollado en el primer apartado de esta cartilla.

En dichas **comunidades de aprendizaje** tiene tanto valor el conocimiento, experiencia y saberes de docentes, como de actores sociales y los propios estudiantes intervinientes. Estas comunidades de aprendizaje enriquecen sin dudas el proceso de formación en muy distintos sentidos y potencian la innovación al movilizar de manera transdisciplinar distintos conocimientos y saberes que involucran a todos los participantes por igual.

Ahondando en este concepto, Sanchez y Zorzoli proponen una nueva categoría para pensar estas experiencias y nosotros creemos que puede ser potente para repensar el diálogo de saberes y los múltiples aprendizajes que surgen en el marco de las prácticas socioeducativas; bajo la noción de **“comunidades entramadas”**, dado que se entretajan los proyectos educativos culturales de las comunidades de un territorio, en la participación conjunta, en las vivencias compartidas, en los interaprendizajes construidos.

“Llamamos comunidades entramadas a aquellas que resultan de la articulación de las diversidades de actores -observado la composición de esta diversidad y las posibles contradicciones con la extensión crítica- y escenarios interrelacionados en un tejido socioeducativo común, con el propósito de construir acuerdos específicos que contemplen las realidades y complejidades existentes en un funcionamiento mediante acciones y estrategias que posibiliten alcanzar los logros establecidos desde la normativa y desde sus propios intereses y necesidades.”

Asimismo, en esta diversidad de sujetos y vínculos que se refleja en las prácticas socioeducativas, se conjugan diversos saberes (académicos, humanísticos, técnicos, cotidianos, prácticos, populares y otros) que dialogan en el marco



Sandra Sanchez y Néstor Zorzoli (2022):
“Gestionar desde las diversidades en aulas, instituciones y territorios. Trayectorias inclusivas en escenarios entramados”. Editorial Noveduc



Para ampliar la mirada sobre el concepto de comunidades de aprendizaje, sugerimos esta lectura de Rosa María Torres.
→ <https://comunidadesdeaprendizajeh.files.wordpress.com/2016/08/comunidades-de-aprendizaje-rosa-marc3ada-torres.pdf>



“Boaventura de Sousa Santos (2012): “De las dualidades a las ecologías” Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía.

→ <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/cuaderno%2018.pdf>

de lo que Boaventura de Sousa Santos ha denominado **ecología de saberes**, es decir, un conjunto de prácticas que promueven la convivencia entre diversos conocimientos que pueden enriquecerse en la interacción.



Se trata entonces de *comunidades de aprendizajes entramados* en la que ciudadanos, trabajadores, investigadores, profesores, estudiantes, miembros de organizaciones sociales y del Estado, comparten y construyen un conocimiento común en situaciones de horizontalidad. De la visión de un saber disciplinar único se pasa a la concepción de un conocimiento múltiple, pluridimensional, donde la universidad ya no tiene el monopolio en la producción de ese saber.



La participación activa de estudiantes en este tipo de prácticas socioeducativas fortalece procesos reflexivos y de crítica, así como su capacidad de argumentación, y se convierte en una referencia a la hora de diseñar y aplicar propuestas cuyo fin sea transformar realidades y generar explicaciones fundamentadas.

Las actividades que los y las estudiantes realicen dentro y fuera del aula, contribuirán a darle sentido y significado a su profesión.

Se pretende entonces que concreten tanto competencias genéricas como profesionales específicas, siempre dependiendo de la disciplina de origen en cada caso.

Las prácticas socioeducativas son un espacio para el aprendizaje de saberes integrales y prácticos como son las competencias profesionales. El trabajo publicado por Macchiarella y otras ya mencionado hace referencia específica a este aprendizaje de competencias que se desarrolla en dichas comunidades de aprendizaje:

“Son aprendizajes de técnicas profesionales y procedimientos, como el trabajo en equipo, la resolución de problemas o hacer entrevistas. Se trata de un saber actuar o *know how*, en algunos casos específicos de una disciplina

y en otros genéricos o transversales a más de un campo profesional. Es conocimiento en acción en situaciones prácticas complejas”.

Por lo tanto, deducimos la importancia de las PSE al momento de potenciar el desarrollo de capacidades genéricas y a la vez específicas, como la autonomía, ética y responsabilidad a partir de las decisiones que toman en cada caso, como al planificar, indagar, elaborar o intervenir. Asimismo, otras competencias como la capacidad de organizar tiempos y actividades e interactuar con públicos diversos y niveles e instancias organizativas distintas, entre otras tantas competencias que hacen a un profesional, más allá de su disciplina del conocimiento específico.

Todo ello requiere de un acompañamiento que permita dialogar cara a cara las experiencias y los avances que van experimentando durante cada trayecto. Resaltamos en este punto, la necesidad de reflexionar sobre la labor docente de planificación, acompañamiento y evaluación en todo momento.

Actividades prácticas

De acuerdo a la conceptualización desarrollada acerca de las comunidades de aprendizaje, explique brevemente cuál es el aporte que, a su criterio, estas realizan a la formación de las y los estudiantes. ¿En qué sentido sería superadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje académicos más tradicionales?

Vamos a relevar aquellas actividades que se están realizando en nuestra unidad académica. Puede ser que encontremos proyectos de extensión, otros espacios no curriculares o espacios curriculares en los que ya se están desarrollando contenidos que podrían configurarse como trayectos de PSE.

En grupos de discusión, intentemos repensar estas actividades en clave de PSE. ¿Qué actividades sostendríamos como están, cuáles reformularíamos, por qué y de qué manera?

ALGUNOS LINEAMIENTOS PARA LA LABOR DOCENTE Y PEDAGÓGICA AL MOMENTO DE PLANIFICAR UN TRAYECTO

Humberto Tommasino, referente de la extensión en América Latina, sostiene que para considerar que un espacio tiene potencial formativo de características integrales desde la mirada de la “extensión crítica”, debería cumplir algunos puntos a ponderar colectivamente como comunidad universitaria:

- a. abordar problemáticas en clave de derechos humanos, desde una perspectiva ética y crítica;
- b. prever trabajo interdisciplinario y/o transdisciplinario;
- c. presencia de diálogo de saberes;
- d. articulación de al menos dos funciones universitarias;
- e. articulación de la teoría y la práctica;
- f. estar inserto en el marco de algún proceso social / colectivo y tener un determinado tiempo de desarrollo.

Conferencia de Humberto Tommasino en la Diplomatura Superior en Extensión Universitaria e Integralidad en las Universidades Públicas ofrecida por la UNICEN. Módulo abril 2022.

Compartimos a continuación algunos interrogantes que permitirán reflexionar, describir y/o analizar cada uno de los aspectos constitutivos de un trayecto de formación integral.

Esperamos que estos interrogantes puedan transformarse en una posible guía a ser alimentada con más y nuevas preguntas, y que podría consistir en un ejercicio a realizarse en dos momentos:

1. antes de iniciarse la práctica (a modo de planificación);
2. luego de finalizada la práctica (a modo de autoevaluación, como sugiere el apartado siguiente).

En ambos casos, podría convertirse en una herramienta para el **monitoreo permanente del trayecto**, a la vez que una guía que nos interroga sobre la dimensión epistemológica de este tipo de prácticas integrales, las formas de construcción de conocimiento que se desarrollan y sus particularidades.

El trabajo a partir de un recorte disciplinar, los reconocimientos de sus posibilidades y límites y los desafíos del trabajo interdisciplinar, la circulación de los conocimientos en los actores extrauniversitarios y la posibilidad de una construcción de los mismos en forma conjunta, son parte de las temáticas aquí consideradas.

Asimismo, se plantean una serie de interrogantes sobre la dimensión metodológica, sus diferentes perspectivas, técnicas y recursos implementados y cómo se desarrolló el proceso de trabajo, quiénes participaron y de qué formas.

Las dimensiones pedagógicas también están presentes, los modelos planteados, los objetivos, la concepciones e intencionalidades con las que se trabajó, las formas de participación que se promovieron.

Enumeramos aquí algunas preguntas que podrían guiarnos en el proceso de diseño y formulación.

Varias de ellas fueron pensadas por docentes extensionistas de la Universidad de la Repú-

blica (Uruguay), como parte de una matriz de monitoreo de sus espacios de formación integral del servicio central de extensión, en 2011, y formó parte de los materiales de trabajos utilizados sus colegas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires al momento de planificar y evaluar espacios prácticas sociales y educativas, como parte de la Diplomatura Superior en Extensión e Integralidad en las Universidades Públicas dictada por esta casa de altos estudios y cuya cursada finalizó en 2022.



¿Participarán los estudiantes en la definición de las temáticas/propuestas?

¿Participarán los actores comunitarios y las instituciones en la definición de las temáticas/propuestas de intervención?

¿Se prevén espacios permanentes para la toma de decisiones entre docentes, estudiantes y actores extrauniversitarios?

¿Qué técnicas de trabajo y recursos se utilizarán con mayor frecuencia con los/as estudiantes? Ej.: exposición, taller, seminario,

audiovisuales, fichas, cartillas, mapeos, cartografías, técnicas lúdicas, laboratorio, aplicaciones web, otras tecnologías, entre otras

¿Qué técnicas de trabajo y recursos se emplearán con mayor frecuencia junto con la comunidad? Todas las anteriores más entrevistas, observación, encuestas, informes de devolución de resultados, otros.

¿Prevedemos producción de conocimiento en el trayecto? ¿de qué tipo? Por ej: monografías, trabajos finales, tesis, materiales de cátedra, líneas de investigación, artículos académicos, ponencias en congresos, otras.

¿Prevedemos sólo producción académica o también coproducción de conocimiento entre actores universitarios y extrauniversitarios?

¿Prevedemos devolución a los actores comunitarios y/o institucionales? ¿De qué modo lo vamos a comunicar? ¿Prevedemos producción de materiales (informes, insumos, cartillas...) que queden en el territorio/comunidad?

PAUTAS A CONSIDERAR PARA LA AUTOEVALUACIÓN DE LAS PSE



“Solo haciendo no se aprende, porque no alcanza para aprender. Para que haya aprendizaje es absolutamente indispensable que se pueda aprender de esa experiencia. Y ello implica reflexionar sobre lo que ha sucedido. Hay que desarrollar la capacidad de autoevaluarse, tanto en docentes como en estudiantes. Se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se ha hecho, por qué se ha hecho, cómo se fundamenta lo que se hizo, qué ha sucedido, con qué resultados, cómo se podría hacer mejor y cómo se podría actuar en otras situaciones, aunque no sean idénticas. Esa capacidad de generalizar la experiencia en una situación hacia otra variedad de situaciones, es el aprendizaje que se busca.”

Más información en esta entrevista con Alicia Camilloni sobre educación experiencial



→ <https://youtu.be/EZWrpYqKzA>

La evaluación es parte del proceso de aprendizaje. Claramente un cambio en las formas de enseñar suscita cambios en las formas de evaluar.

¿Se logró lo que se esperaba? ¿Qué debilidades y fortalezas encontramos? ¿Qué nuevos aspectos que no habíamos contemplado surgieron?. Es fundamental abordar la evaluación no al final de la experiencia sino durante todo el proceso de trabajo, desde el principio. Asimismo abordar coevaluación y autoevaluación, entre y para cada uno de los actores involucrados.

A los interrogantes hasta aquí planteados, es decir aquellos que podrían orientar la labor docente al momento de planificar un trayecto, proponemos ahora sumarles otros que nos permitirán abarcar el resto de las dimensiones y tener una mirada amplia sobre la PSE desarrollada.

¿Consideramos que se generaron cambios en las ideas y concepciones de: estudiantes, docentes, egresados, actores comunitarios y/o institucionales, entre otros?

¿Podemos dar cuenta de alguna modificación en las condiciones materiales del entorno en el que se trabajó?

¿Podemos advertir alguna modificación en las estructuras organizacionales con las que nos relacionamos?

Ejemplos: conformación de una comisión, gestación de un emprendimiento, creación de grupos de trabajo, etc.

¿Cuáles fueron las disciplinas que participaron en el proceso? ¿Cómo se concretó esa participación?

¿Consideramos que existió prevalencia por parte de alguna/s disciplina/s en el proceso? ¿Se realizaron actividades de participación de todas las disciplinas?

¿Se generaron espacios para pensar el trabajo interdisciplinar?

¿Se construyeron estrategias para facilitar el diálogo interdisciplinar?

¿Se presentaron dificultades en el abordaje interdisciplinar?

En definitiva, se trata de implementar una evaluación que resulte congruente con los particulares modos de enseñar y aprender que suponen estas prácticas.

Como plantea Camilloni la evaluación de proyectos de este tipo es comprensiva, “en lugar de buscar datos para medir resultados, se preocupan por realizar una interpretación situacional del sentido que los actores otorgan al proyecto en el cual participan. Es comprensiva no tanto con respecto a los objetivos del proyecto sino a los intereses y preocupaciones de los actores que intervienen en él”.

Las indagaciones realizadas a docentes, por Macchiarola, Pugliese y Pizzolitto, destacan, entre las técnicas de evaluación arriba mencionadas, aquellas referidas a “la producción de informes, análisis de casos, integraciones de contenidos. En algunas oportunidades, esas producciones se entregan a los actores de la comunidad con quienes se trabajó. Se evalúa también la participación de los estudiantes en la PSE y su grado de interés y capacidad de autocrítica.”

Sumado a ello, rescatamos la importancia de la sistematización de las acciones como una estrategia importantísima para la evaluación del proyecto. Al decir de Camilloni “la sistematización trasciende la mera recopilación, ordenamiento y clasificación de datos; no es un informe de todo lo realizado ni una suma lineal de los momentos de un proyecto, sino que es el espacio donde se trata de recuperar e interpretar la experiencia a través del diálogo y el debate; implica reconstruir lo que se hizo, volver sobre los marcos conceptuales que orientaron inicialmente el proyecto, revisar las concepciones y extraer conclusiones”.

Finalmente y a los efectos de evaluar la integralidad, en tanto articulación entre las funciones esenciales de docencia, investigación y extensión, estos interrogantes y aportes nos permitirán conocer si, por caso, existió centralidad



Alicia Camilloni y otros (2016):

“La evaluación en proyectos de extensión incluidos en el currículo universitario” Revista +E Nro 6. Ediciones UNL.
→ <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/84>



Para ampliar información en torno al concepto de sistematización, sugerimos el siguiente material del educador popular Oscar Jara.
→ <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/393>

en alguna de ellas o se dio un juego armónico de las tres.

También podría suceder que hayan participado solo dos funciones (por ejemplo docencia y extensión) con iguales pesos ponderados, o bien que se haya dado una situación de desequilibrio en la que una de ellas abarcó la mayor parte del tiempo, atención y dedicación y la otra tuvo una participación marginal o accidental.

Son diversas las posibilidades de análisis e interpretación, cierto es que si sumamos los interrogantes aquí propuestos en las dos últimas secciones (de orientación a la planificación previa y para su evaluación posterior) podríamos obtener un panorama más o menos completo del estado de desarrollo de las distintas dimensiones de esta práctica, en tanto trayecto de formación integral.

Actividades prácticas

A partir de los conocimientos y reflexiones hasta aquí vertidos:

¿Qué otras estrategias de enseñanza, aprendizaje y/o evaluación podemos pensar para favorecer el proceso pedagógico, bajo la mirada de las PSE como espacios integrales de formación?

¿Con qué organizaciones, instituciones públicas, cooperativas, sindicatos, etc, pensamos que se podría articular desde la cátedra o curso donde participamos? ¿Qué problemáticas sociales abordaríamos?

¿Qué características debería tener dicha articulación para que pueda ser considerada una comunidad de aprendizaje con perspectiva de extensión crítica?

En cuanto a la disciplina, ¿qué otras disciplinas se podrían poner en juego en la resolución de las problemáticas sociales planteadas anteriormente?



CONSIDERACIONES ACERCA DEL ACOMPAÑAMIENTO DE LAS PSE

En todo este proceso los y las estudiantes son acompañados en distintos planos.

Por un lado, en las tareas de reflexión y análisis durante la propia práctica, lo cual les permitirá profundizar en el conocimiento que se tiene del territorio y grupo social con el que actúan, en las estrategias de abordaje que emplean, en las formas de interacción, en los saberes, las formas de comunicar y proponer sus conocimientos técnicos, el uso de los recursos, el dominio de los enfoques, entre otras cuestiones.

El desarrollo de todo tipo de práctica requiere de una estrategia de acompañamiento por parte de docentes. Antes mencionamos que entre las distintas instancias de los trayectos podían encontrarse la vía de la observación y entrevista, por ejemplo, lo que implica un conocimiento del uso de estas técnicas.

Si lo que se requiere es que los estudiantes realicen mapas sociales identificando los distintos niveles de participación (colectiva institucional, barrial o individual) y relacionamiento, o bien registros de observación que describan, por ejemplo, prácticas o modos de hacer; y que con las entrevistas, recuperen opiniones, valoraciones, creencias y saberes de la comunidad, resulta de vital importancia que se familiaricen y aprendan a utilizarlas de manera rigurosa.

En este sentido, es importante orientar a los y las estudiantes acerca de la forma en que se hace un mapa de instituciones y actores o de relaciones de poder, una observación o una

entrevista, las estrategias para el análisis y la interpretación del dato y la función que tiene la teoría, así como la manera en que se presenta la información que se recabó, en tanto se trata de familiarizarlos con estas técnicas e identificar en un nivel macrosocial, las dimensiones de la práctica.

Como mencionamos antes, es fundamental, asimismo, que cada una de estas actividades sea acompañada por una acción de socialización hacia los actores intervinientes, es decir, que se planifique una instancia de informe o presentación pública de resultados con los propios actores de la comunidad que fueron parte de estos procesos y se brindaron en persona.

Eso implica que el o la docente coordine el diseño de instrumentos y construya en colectivo procedimientos para analizar ese informe.

En este sentido, una parte del acompañamiento es metodológico y técnico. El acompañamiento de un trayecto también puede conducir a reconocer al docente como un interlocutor que dialoga y establece una vía de comunicación donde indaga y cuestiona acerca de las razones por las cuales los estudiantes eligen un tipo de plan, una secuencia, una actividad, un material, una forma de intervenir.

Reconoce en el alumnado, y en los distintos actores participantes de la práctica, su experiencia y sus saberes, pero también los convoca a incrementar su conocimiento, realimenta y los provoca para ampliar su aprendizaje.

Gradualmente el estudiantado va promoviendo su autonomía. Como se puede observar este tipo de acompañamiento deja de lado la prescripción y se convierte en uno que busca fortalecer las competencias profesionales a través del proceso reflexivo y su capacidad crítica.

De ahí que otra de las tareas docentes de PSE será la de enseñar a reflexionar, analizar el contexto y la propia práctica, eso implica desarrollar en los y las estudiantes habilidades en las que la reflexión en la acción y la argumentación teórica se constituyen en una pieza fundamental para aprender a justificar mediante la razón y la toma de conciencia en contexto.

En definitiva, el perfil es el de docentes que dialoguen, que tengan apertura, que analicen, que cuestionen y se comprometan con la práctica.

Reconocemos que esta tarea docente, se asemeja más a la que realiza un facilitador o facilitadora, por tanto compartimos la idea de Yurén de que, el acompañamiento: *“no es la simple etiqueta que se le otorga a los docentes como figura tradicional del centro de saber que posee todas las respuestas, cuya función es la de transmitir el conocimiento”*.



Yurén, T. (1999).

Formación, horizonte del quehacer académico. México



“El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo”. Secretaría de Educación Superior Pública del Gobierno de México, 2012.

Contrario a esto, quien ejerce el rol docente a cargo del trayecto de PSE *“comparte con el estudiante una vía de relación con la realidad e incluye al sujeto en esa vía –que es una forma de praxis– como en una cadena de filiación”*.

El o la docente *“sostiene la función de referencia porque se constituye en el punto a partir del cual el educando puede construir un saber y enlazarse con él, es el lugar a donde se remite al estudiante y a partir del cual puede redescubrir, inventar, crear y recrear. Acompaña al estudiante en el proceso de recuperar y reconstruir su práctica, su saber, su experiencia; avanza o retrocede con él. Es a veces fiel a la balanza, a veces cómplice de la transgresión del estudiante, de sus rupturas con los dogmas o cuasidogmas, de sus desobediencias con respecto a las normas metodológicas o supuestos inamovibles, a veces es dirección que pone por delante saberes ya construidos que abren el apetito del saber y a veces retaguardia que protege vigilante el encuentro del estudiante con lo nuevo, con lo inédito.”*

Alicia Camilloni, en el texto ya citado, sostiene que el docente de la PSE *“debe contar con habilidades para trabajar en situaciones reales y saber evaluar resultados en el nivel de los efectos directos e indirectos del programa en su conjunto y de los aprendizajes de los estudiantes mediante la observación, el registro, la documentación, la escucha atenta y la elaboración de preguntas, y el diálogo, análisis e interpretación de la información. Debe ser capaz de hacer conscientes sus propias creencias y prejuicios, discutirlos con el grupo de docentes y de estudiantes que intervienen, identificar posibles errores y prevenirlos o hallar la manera de solucionarlos”*, seleccionando los modos de acompañamiento más efectivos en cada caso.

Actividades prácticas

Respecto del rol docente propuesto ¿Qué características consideramos que ya tenemos ejercitadas en nuestra trayectoria y cuáles se deberían tener en cuenta para profundizar o incorporar?

A partir de los conocimientos y análisis aquí vertidos ¿encontramos alguna diferencia entre el rol de tutor de prácticas profesionalizantes y el rol de docente a cargo de PSE? Justificamos nuestra respuesta.



“La educación es un acto de amor y, por tanto, un acto de valentía.”

Paulo Freire