

DOSSIER

“Las prácticas
sociocomunitarias
como espacios de
formación integral”



Macchiarola, Viviana; Pugliese Solivellas, Verónica; Pizzolitto, Ana Lucía.
Prácticas socio-comunitarias: cambios en las formas de aprender y enseñar.
Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam, Año 4, N° 4, abril-diciembre 2020. Sección:
Dossier, pp. 13-34



ISSN 2451-5930 / e-ISSN 2718-7500. DOI: [10.19137/cuadex-2020-04-01](https://doi.org/10.19137/cuadex-2020-04-01)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>

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

Macchiarola, Viviana

Profesora Asociada. Coordinadora del Área de
Planificación y Evaluación Institucional
Universidad Nacional de Río Cuarto
vmacchiarola@hum.unrc.edu.ar
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6951-4892>

Pugliese Solivellas, Verónica

Adscripta. Colaboradora en el Área de Planificación
y Evaluación Institucional
Universidad Nacional de Río Cuarto
veronicaluciapugliese@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9959-0404>

Pizzolitto, Ana Lucía

Ayudante de Primera. Colaboradora en el Área de
Planificación y Evaluación Institucional
Universidad Nacional de Río Cuarto
alpizzolitto19@yahoo.com.ar
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4935-5019>

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

RESUMEN

El artículo presentado forma parte de una investigación evaluativa en la que nos proponemos determinar el valor de las prácticas socio-comunitarias, impulsadas en la Universidad Nacional de Río Cuarto desde el año 2009 en todos los planes de estudio de las carreras de grado. Estas prácticas son concebidas como comunidades de aprendizaje donde estudiantes, docentes y actores de la comunidad aprenden juntos, participando en una práctica común.

El enfoque interpretativo utilizado supone conocer y evaluar, considerando los significados que los actores les atribuyen a estas experiencias. Particularmente, en este artículo indagamos los nuevos modos de aprender, el acercamiento a realidades que modifican las subjetividades, el aprendizaje de competencias específicas, las posibilidades para repensar las profesiones y las propias emociones desde las voces y perspectivas de los estudiantes y docentes.

Palabras clave: prácticas socio-comunitarias; comunidades; aprendizajes; enseñanzas; subjetividades

Socio-community practices: changes in the ways of learning and teaching

ABSTRACT

The presented article is part of an evaluative investigation, in which we propose to determine the value of socio-community practices, promoted at the National University of Río Cuarto since 2009 in all study plans for undergraduate courses. These practices are conceived as learning communities where students, teachers and community actors learn together, participating in a common practice.

The interpretive approach used supposes to know and to evaluate, considering the meanings that the actors attribute to these experiences. Particularly in this article we investigate the new ways of learning, the approach to realities that modify subjectivities, the learning of specific competences, the possibilities to think over the professions and the own emotions from the voices and perspectives of the students and teachers.

Keywords: Socio-community practices; communities; learnings; teachings; subjectivities

Práticas sócio comunitárias: mudanças nas formas de aprendizagem e ensino

RESUMO

O artigo apresentado faz parte de uma investigação avaliativa na qual se pretende determinar o valor das práticas sociocomunitárias, promovidas na Universidade Nacional de Río Cuarto desde 2009 em todos os planos de estudos de carreiras de graduação. Essas práticas são concebidas como comunidades de aprendizagem onde alunos, professores e atores comunitários aprendem juntos, participando de uma prática comum.

A abordagem interpretativa utilizada pressupõe conhecer e avaliar, considerando os significados que os atores atribuem a essas experiências. Particularmente neste artigo investigamos as novas formas de aprender, a abordagem de realidades que modificam subjetividades, a aprendizagem de competências específicas, as possibilidades de repensar as profissões e as próprias emoções a partir das vozes e perspectivas dos alunos e professores.

Palavras-chave: práticas sócio comunitárias; comunidades; aprendizagens; ensinamentos; subjetividades

Introducción

La Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) impulsa, desde el año 2009, la incorporación de prácticas socio-comunitarias (PSC) a todos sus planes de estudio. La Resolución del Consejo Superior N° 322/09 que aprueba esta iniciativa, establece como objetivo general del proyecto: “construir y afianzar un currículo que coadyuve a la creación de conciencia social y ciudadana, en el marco de una función crítica de la Universidad” y como objetivos específicos: “a) desarrollar actitudes de solidaridad, sensibilidad y compromiso social en los estudiantes, articuladas con el aprendizaje de contenidos de sus respectivos campos profesionales y científicos, a través de su interacción con problemas de la realidad social; b) contribuir a través de la enseñanza, la investigación y el servicio a la resolución de problemas sociales críticos y c) enriquecer la actividad académico-científica de la Universidad con su interacción y comunicación con ámbitos de la realidad social”.

El artículo 1 del cuerpo resolutivo establece: “Aprobar la incorporación de prácticas socio-comunitarias a los planes de estudio de las carreras de la Universidad Nacional de Río Cuarto bajo la modalidad de módulos dentro de las asignaturas, seminarios, talleres o espacios de prácticas profesionales ya existentes en los actuales currículos”.

Mediante políticas activas desde rectorado y facultades de la UNRC, se han logrado incorporar PSC a más del 90% de los planes de estudio de la institución. Este proceso ha sido acompañado por una investigación evaluativa con el objetivo general de valorar los procesos y resultados de este proyecto institucional.

En este artículo presentamos avances de esta investigación referidos a uno de los objetivos específicos de la misma, orientado a identificar los cambios o efectos de las PSC en los aprendizajes de los estudiantes y en las prácticas de los docentes. En otras publicaciones hemos informado acerca de los resultados referidos a otros objetivos de la investigación orientados a analizar los aportes de las PSC a la comunidad (Macchiarola, Pizzolitto y Pugliese Solivellas, 2020).

1. Contexto conceptual

LAS PSC COMO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Las PSC son concebidas, en la misma normativa institucional que las crea, como comunidades de aprendizaje (CA), donde estudiantes, docentes y actores de la comunidad aprenden juntos participando en una práctica común. Este concepto, siguiendo a Rosa María Torres refiere a:

una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades. (2001, p. 1)

El concepto recupera antecedentes de la educación comunitaria, de corrientes de educación popular así como la concepción de una educación ampliada que excede el ámbito escolar y formal.

Las CA asumen una visión integral e integrada de lo educativo de modo que articulan saber académico y saber popular, educación y cultura, educación formal y no formal, universidad y políticas públicas sociales y educativas. En la CA el *locus* de aprendizaje puede ser el aula, el barrio, la biblioteca, la cooperativa, siendo múltiples las fuentes de información.

Analizamos ahora las ideas de comunidad y aprendizaje. El término comunidad proviene del vocablo latino *communitas*, y se refiere a un conjunto, una asociación o un grupo de individuos, que comparten algo (características, intereses, propiedades, objetivos) en común. Según la Real Academia Española, refiere a la cualidad de lo común (que pertenece o se extiende a varios).

Tonon (2009) afirma que el concepto de comunidad ha ido cambiando con el tiempo e intenta comprender el concepto en su devenir. Resaltamos algunos rasgos del mismo que creemos pertinente para el contexto de significado que nos ocupa, esto es, las PSC. La comunidad remite a intersubjetividad donde se construyen y comparten experiencias, valores, identidades y sentidos. Supone interdependencia, red de relaciones de cooperación, ayuda y sostén. E implica compromiso con el otro y obligación mutua. Son un modo de acción social territorial.

El aprendizaje, en este contexto, solo puede entenderse desde una visión social. Se trata de un aprendizaje colaborativo que, desde una perspectiva socio-cultural vigotskiana, se concibe como un proceso interactivo, dialógico y dialéctico donde los sujetos, trabajando en función de una meta común, pueden tener como resultado un producto más enriquecido y acabado que si se trabajara individualmente. Se construye un conocimiento compartido y socialmente distribuido. Supone responsabilidad individual dentro del grupo e interdependencia en un proyecto común (Zañartu Correa, 2003). Es también un aprendizaje experiencial, situado, en contexto, producto de la acción y participación en prácticas con la comunidad.

2. Metodología

Como ya se anticipó, se trata de una investigación evaluativa entendiendo a la misma como una forma de investigación educativa que busca determinar el valor de un objeto (programa, política o institución determinada) con el fin de mejorarlo y orientar acciones futuras (Arnal, del Rincón y Latorre, 1992; Macchiarola, Pizzolitto y Pugliese Solivellas, 2020). Se optó por un enfoque interpretativo que supone evaluar considerando los significados que los actores atribuyen al objeto que se evalúa.

Las unidades de análisis fueron once PSC en desarrollo. Los criterios para su selección fueron: a) que tuvieran continuidad desde el año 2016 y b) que estuvieran representadas las cinco facultades. Para la recolección de datos se realizaron entrevistas en profundidad a estudiantes, docentes y actores de la comunidad participantes en las once PSC seleccionadas. La tabla 1 sintetiza la cantidad de estudiantes, docentes y actores de la comunidad entrevistados, por facultad.

Tabla 1: Distribución de estudiantes, docentes y actores de la comunidad entrevistados por facultad

Facultad	Estudiantes	Docentes	Comunidad
Ciencias Humanas	6	6	3
Agronomía y Veterinaria	6	4	2
Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales	11	8	4
Ciencias Económicas	2	2	1
Ingeniería	2	2	0
TOTAL	27	22	10

Los datos se analizaron mediante una modalidad entre reconstituyente y analítica. En el modo reconstituyente se reproducen las palabras de los entrevistados casi sin mediar interpretación por parte del investigador. En el modo analítico se identifican y comparan las categorías que organizan las entrevistas para arribar a estructuras de relatos comunes a los miembros de cada grupo social (Kornblit, 2004).

3. Cambios en los aprendizajes y en la enseñanza

CAMBIOS EN LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES

Uno de los objetivos de esta investigación fue identificar los cambios o efectos de las PSC en los aprendizajes de los estudiantes. Desde las voces y perspectivas de los propios participantes construimos las siguientes categorías centrales: 1) nuevos modos de aprender; 2) conocimiento de realidades que modifican subjetividades; 3) aprendizaje de competencias; 4) repensar la profesión; 5) emociones.

NUEVOS MODOS DE APRENDER

Las PSC habilitan, según sus actores, otros modos de aprender, diferentes a las formas de aprendizaje en el aula. Se trata de aprendizajes experienciales, compartidos, con sentido y que, por lo tanto, motivan a los estudiantes.

“¿De qué modo adquirí ese conocimiento? Creo que en la práctica y en la experiencia misma, en el transcurrir del proceso de práctica” (E13FCH10E)¹.

“Es un aprendizaje personal y compartido, que no podría enseñarse en el aula. Es algo que se necesita vivenciar” (E30FCEFYN6E).

Los testimonios de estos estudiantes nos hablan de un aprendizaje experiencial, situado, en contexto, producto de la acción sobre él. El alumno aprende a través de la experiencia, participando en prácticas con la comunidad. La experiencia, para Dewey (1967) es interacción entre condiciones objetivas o situaciones y condiciones subjetivas del individuo.

1 La letra “E” refiere a la estrategia de recolección de datos utilizada, en este caso entrevistas con la enumeración correspondiente. Luego colocamos las siglas de la Facultad a la que pertenece la PSC: Facultad de Agronomía y Veterinaria: FAYV; Facultad de Ciencias Económicas: FCE; Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales: FCEFYN; Facultad de Ciencias Humanas: FCH; Facultad de Ingeniería: FI. Posteriormente sigue el número de PSC con que identificamos a cada una de las que integran la muestra. Por último, la inicial que identifica al actor entrevistado: docente: D; estudiante: E; integrante de la comunidad: C.

En las PSC tal interacción se produce entre el territorio y sus procesos cognitivos y afectivos.

Ese carácter situado es lo que dota al aprendizaje de sentido y motiva a los estudiantes:

“Se aprende de otra manera, cuando uno está en contactos con otros (...) le da sentido a todo esto que se está aprendiendo. Y decís ‘En realidad esto sí servía para algo’” (E6FCH3E).

“Los aprendizajes son mucho más movilizadores e intensos en una experiencia de PSC (...) las prácticas generan un espacio y una noción de aprender totalmente distinto y que modifica ese aprender. Lo que cambia creo que es esto de la motivación, se modifica bastante” (E13FCH10E).

Los estudiantes comprenden el por qué y para qué de lo que aprenden. La experiencia vivida es el punto de partida y de llegada del aprendizaje; se construye desde la experiencia y la transforma. Además, como señala Dewey: “Si una experiencia provoca curiosidad, fortalece la iniciativa y crea deseos y propósitos que son lo suficientemente intensos para elevar a una persona sobre puntos muertos en el futuro (...). Cada experiencia es una fuerza en movimiento” (1967, p. 38).

Esos aprendizajes “movilizadores e intensos” a los que refiere el estudiante pueden, así, interpretarse como “fuerzas en movimiento”.

Por otra parte, se trata de un aprender “con otros”:

“Estábamos los seis trabajando (haciendo referencia a sus compañeros) para buscarle la solución, entonces seis personas pensando tienen un montón de ideas diferentes, pensábamos que no iba a ser tan fácil llegar a un acuerdo, pero bueno, lo logramos” (E40FI11E).

El aprendizaje que acontece en las PSC es un aprendizaje colaborativo. El conocimiento se construye dentro de sistemas de actividad social involucrando a múltiples personas. Se aprende participando en comunidades de prácticas. Desde esta perspectiva social del aprendizaje, los actores sociales comparten un objetivo común, trabajan juntos, interactúan, y así amplían su conocimiento y su experiencia (Werger, 2001). Siguiendo a Heron y Reason (1997), se trataría de una articulación entre un conocimiento experiencial, que supone una relación directa con el otro, conociendo y participando empáticamente en las situaciones de vida, y un conocimiento práctico que articula un saber hacer y un saber cómo.

Los estudiantes aluden a lo que Perkins (1995) llama cognición distribuida. La cognición no está en

un sujeto solo sino que está física, social y simbólicamente repartida. Los estudiantes aprenden compartiendo información, discutiendo ideas, intercambiando y actuando con otros.

Aprenden también la flexibilidad y movilidad que supone un actuar en contexto.

"(...) la práctica te permite estar viendo la realidad que cambia continuamente y a uno le exige que vos estés moviéndote en conjunto con ella. Creo que también aprendí lo que implica la práctica misma en el sentido del movimiento y de la improvisación" (E13FCH10E).

"Yo creo que podés ver lo compleja que es la realidad y cuán variada puede ser la que te toque... uno a veces en lo teórico se basa en un libro, en un ejemplo bien cuadrado o la profe puede traerte un ejemplo, pero no te puede mostrar lo que ocurre realmente en la práctica, ver esta complejidad que existe afuera" (E1FCE9E).

El mundo real no tiene el grado de estructuración y previsibilidad que ofrece el mundo académico. Los problemas poco estructurados y complejos que presentan las PSC demandan movilidad, flexibilidad e improvisación.

Estas diferentes formas de aprender demandan nuevas formas de evaluar. Según los mismos estudiantes, los desempeños académicos varían en las situaciones de aprendizajes académicos tradicionales y teóricos y en las situaciones de PSC.

"La diferencia está en llevarla a la acción, porque la teoría es muy linda, sí, vos la podés entender perfecto, te sacaste un 10 en el parcial, y sos un "crack" pero después cuando tenés que aplicarlo a la práctica, ahí es donde realmente se ven las cosas" (E40FCH7E).

Como propone Rafaghelli (2016), a propósito de la evaluación de este tipo de prácticas educativas:

No es el diseño ordenado ni la comunicación sin ruidos de contenidos abstractos la única propuesta que promueve la adquisición de saberes sino la acción, la discusión, la reflexión y la teorización como resultado de las idas y venidas entre teoría y práctica; previstos e imprevistos, planificación y espontaneidad. Estas ideas encuentran un límite en el formato de las evaluaciones de los aprendizajes convencionales actuales, por consiguiente, se impone como demanda la necesidad de pensar evaluaciones que integren los principios socio políticos y cognitivos que se promueven en las PEE (prácticas de extensión en educación). (Rafaghelli, 2016, p. 12)

En síntesis, cuando el aula es también el territorio se producen nuevas formas de aprender que demandan nuevas formas de evaluar. Es un aprendizaje resultado de la participación social y de la acción en entornos socio-comunitarios donde los estudiantes se enfrentan a problemas de la vida reales.

OTRAS REALIDADES, NUEVAS SUBJETI- VIDADES

Se reitera en los discursos el reconocimiento que las PSC posibilitan a los estudiantes el conocer otra realidad que les amplía la mirada.

“Creo que permite ampliar la mirada y, en algunos casos, conocer una realidad que no se conoce, y poder comprenderla a través del proceso de las prácticas” (E15FCH10C).

Las PSC los enfrenta a un mundo complejo de incertidumbres, de movimiento constante e imprevisibilidad donde no hay respuestas previsible sino emergentes; mundo muy distinto al que se representa en los libros y en el aula, pero más cercano al profesional.

Ese “choque con la realidad” modifica las subjetividades de los estudiantes de diversos modos. En primer lugar, modifica el imaginario de los profesionales que desean ser, orientándolos hacia perspectivas sociales de los mismos.

“A mí en lo personal me cambió, yo sé que a partir de eso y de otras experiencias mi futuro rol profesional va a ir por una orientación que va por este lado, por lo comunitario, lo social (...) iría a trabajar en otros contextos y realidades con un montón de desigualdades. Entonces a mí me cambia totalmente la profesional que yo quiero ser mañana” (E13FCH10E).

En segundo lugar, transforma miradas prejuiciosas hacia las clases populares y estereotipos profesionales.

“Fuimos con un montón de prejuicios, por ejemplo, el primer día fuimos en auto, porque no nos animábamos a ir en colectivo para después caminar, dejamos las cosas en el auto, no llevamos plata, porque en Río Cuarto la mentalidad es que bueno, ahí en ese barrio no entrás porque no sabés cómo salís y la verdad es que no nos pasó eso, fuimos a recorrer las calles del barrio, no tuvimos ningún problema, de hecho la gente nos ayudaba cuando preguntábamos por algún lugar, nunca nos pasó nada, nos sentimos siempre cómodos y después nos sentimos hasta culpables de ir con la mentalidad que habíamos ido” (E40FACH7E).

Por último, les “abre la cabeza” y sus modos de concebir y estar en el mundo.

“La verdad es que se produjo un cambio en nosotros, porque analizás otra realidad que si bien la podés conocer, no la vivís realmente y es como una forma de acercarte a eso, de entrar en contacto con esa gente, de preguntarle cómo se sienten, y nos hemos encontrado con un montón de respuestas y es bueno... Es algo que nos cambia a nosotros tanto o más que a ellos, a mí me abrió la cabeza” (E19FCH7E).

Las PSC son productoras de nuevos sentidos, significaciones y valores. Constituyen nuevos sujetos, nuevas formas de ser. Las prácticas en territorio y las

relaciones con nuevos “otros” marcan a los sujetos, construyen nuevos referentes identificatorios y nuevas reglas y valores que rigen sus comportamientos.

Desmontan prejuicios propios de las clases medias y permiten ver al otro como un igual en su esencia aunque diferente en su existencia (Vasilachis, 2017). Son nuevas subjetividades que habilitan prácticas más justas, igualitarias y solidarias. El desocultamiento y modificación de prejuicios acerca a un aprendizaje orientado por un interés emancipador, esto es, que libere las conciencias de dependencias dogmáticas, falsas ideas o comunicaciones distorsionadas, en términos de Habermas (1968).

APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS

Las PSC son un espacio para el aprendizaje de saberes integrales y prácticos como son las competencias profesionales. Diferentes componentes de las competencias podemos identificar en los dichos de los entrevistados:

a) 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.

“Bueno, por un lado, conocimiento técnico con respecto a nuestra carrera de Medicina Veterinaria que es desde el trato de animales, distinto a lo que estamos acostumbrados a ver acá, en instalaciones distintas, con costumbres distintas respecto de los animales y también con las personas, con los productores, cómo vincularse y cómo poder intercambiar conocimiento con ellos y nutrirse mutuamente. También aprender a resolver problemas en el momento” (E50FAVY5E).

b) Es un saber hacer consciente y estratégico. Los estudiantes usan el conocimiento en situaciones prácticas preguntándose el para qué y estableciendo relaciones que les permitan elegir las estrategias adecuadas y pertinentes para cada situación.

“Genera esto de resignificar, preguntarse el para qué. Muchos de los estudiantes sí saben la importancia de los contenidos, pero cuando ven el valor que tiene poder tomar bien una muestra, poder dar bien el resultado, poder escribir un informe, tiene un impacto terrible” (E51FAYV5D).

c) Son saberes integrales; en las PSC se conjugan conocimientos teóricos, sentimientos, saberes prácticos, valores, afectos, en el abordaje de problemas concretos:

“El que no transita una práctica socio-comunitaria, pienso que de alguna forma no transita esa forma de apropiarse de los conocimientos de una manera mucho más integral, que implica vivirlo con el cuerpo, al tener que poner todo en práctica, se involucra el sentir, vivir e interiorizar los procesos de reflexión y los contenidos. Creo que eso es lo más importante, la integridad” (E59FCHE9D).

En síntesis, los estudiantes aprenden un saber actuar consciente, estratégico e integral diferente al conocimiento proposicional y teórico que predomina en los aprendizajes áulicos.

REPENSAR LA PROFESIÓN

Las PSC permiten a los estudiantes descubrir, por un lado, el sentido social de la profesión para la que se preparan y, por el otro, vislumbrar otros espacios de trabajo no previstos en los perfiles profesionales hegemónicos.

“Lo que más valoro es la formación profesional, no estrictamente conceptual o académica. No solamente un gran sabedor de libros, sino que vea que su acción profesional tiene una vinculación directa con las problemáticas de la sociedad” (E18FCH7E).

“Gracias a esto se empiezan a pensar en otros espacios de trabajo diferentes a los tradicionales” (E9FCH3D).

Psicopedagogos y docentes acompañando y enseñando en ámbitos no formales y comunitarios, veterinarios asesorando a familias de pequeños productores, microbiólogos trabajando en problemas de salud pública en barrios populares, contadores y administradores de empresas asesorando a cooperativas, ingenieros resolviendo problemáticas de sujetos en situación de discapacidad, entre otros modos de ejercicio profesional con sentido social, que facultan prácticas emergentes diferentes a las hegemónicas y dominantes.

Estos otros modos de práctica social les permiten a los estudiantes reafirmar o no sus elecciones vocacionales y poner a prueba las capacidades construidas durante su formación previa en situaciones reales.

“Es poner a prueba tus capacidades o tus habilidades porque es como, bueno, me estuve formando 4 años para esto y ahora estoy en el mundo real y tengo que demostrar todo lo que sé, a ver si realmente puedo” (E6FCH3E).

“Te sirve mucho para ver si es lo que realmente te gusta y lo que querés hacer” (E25FCH2E).

NUEVAS EMOCIONES

El aprendizaje en las PSC está atravesado por emociones: miedo, alegría, satisfacción, extrañeza, incertidumbre, marcando un antes y un después en la vida de los estudiantes.

“Me pasó que no esperaba que la gente se enganchara, fuimos con mucho miedo” (E19FCH7E).

“En ese momento te sentís raro, a veces con incertidumbre porque es la primera vez que lo hacés fuera de un ámbito institucional o académico. Me sentí raro pero motivado” (E43FAYV8E).

“La práctica en sí tiene un contenido social, una carga emocional y un montón de aprendizaje que sería imposible tenerlos en el aula” (E50FAVY5E).

Este vínculo entre aprendizaje y emoción puede ser relevante si coincidimos con Smirnov, Leontiev, Luria y otros (2009) quienes consideran que “solamente aquellos fines hacia los cuales el sujeto tiene una actitud emocional positiva pueden motivar una actividad creadora” (en Albornoz, 2019, p. 68). La actitud emocional en el aprendizaje permite vivencias y la creación de significados personales o colectivos que potencian el aprendizaje colectivo.

LOS CAMBIOS EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Con relación a los cambios de las prácticas docentes, que fue otro interrogante que orientó este estudio, las categorías emergentes de los datos que estructuran la presentación de los resultados siguientes son: 1) otra forma de ser docente, 2) cambios en las metodologías de enseñanza, 3) cambios curriculares, 4) docencia colaborativa y 5) cambios en las formas de evaluar.

OTRA FORMA DE SER DOCENTE

Para los docentes, las PSC han significado cambios en sus actuaciones docentes en diversos sentidos: movilizandolos procesos reflexivos; modificando las concepciones de docencia; integrando o no, según

los casos la docencia, la extensión y la investigación y transformando los modos de vinculación con los estudiantes.

Por un lado, las PSC desencadenan *procesos reflexivos*: la reconstrucción de sus responsabilidades, del sentido de su tarea docente, abriendo nuevas lecturas y miradas sobre sus prácticas. El quiebre que significa una nueva manera de enseñar moviliza una revisión que implica reconstruir y repensar la acción. Refieren también a procesos de reflexión epistemológica que los lleva a revisar las categorías teóricas desde las que abordan los contenidos de enseñanza. Esos procesos reflexivos conllevan una actualización docente permanente.

“Aparece el pensar la epistemología de lo que estás enseñando, hay cuestionamientos nuevos, esto que era economía socio-solidaria genera nuevas preguntas sobre en qué escenarios socio-políticos se sitúan las problemáticas que va a trabajar un comunicador social. (...) La otra cuestión que permiten las prácticas es revisar categorías clásicas en comunicación institucional y análisis institucional. (...) Eso te oxigena a revisar categorías que están más establecidas” (E10FCH3D).

“El trabajo en territorio es complejo (...) el trabajar en territorio te genera una actualización permanente” (E9FCH3D).

La reflexión alude a un tipo de conocimiento que surge de la experiencia y de la interacción con las situaciones prácticas. Hay una reconstrucción de la propia experiencia docente en un triple sentido: reconstrucción de sí mismos y de sus prácticas, reconstrucción de las condiciones sociales donde se desarrolla la acción y reconstrucción de los supuestos pedagógicos, epistemológicos, político-ideológicos y éticos que orientan la acción (Zeichner, 1995).

Por otro lado, en las PSC cambia la *concepción o modo de entender la docencia*. Para los actores de las PSC significan “un antes y un después”. Dicen “navegar incertidumbres” lo que moviliza prácticas creativas, dialógicas y de escucha constante. Las conciben como trabajo, como militancia y como un servicio social. Son los docentes de las disciplinas duras los que perciben cambios más significativos en este nuevo ser docente que los saca del espacio del aula o del laboratorio.

“Me obliga a navegar esas incertidumbres... Porque es eso, abandonar todas las seguridades, dicho así suena exagerado, pero realmente cuando uno está acostumbrado a la docencia, el aula y el libro nos das mucha seguridad, pero cuando te piden algo diferente te obliga a ser mucho más creativo, a estar mirando más allá todo el tiempo, a escuchar mucho.

Sobre todo, a escuchar mucho a los estudiantes, que, si bien uno los acompaña, son ellos quienes terminan haciendo todo” (E9FCH3D).

“Yo entiendo la docencia como trabajador docente y como militancia también, no la puedo pensar sin esto” (E37FCH7D).

“Sí, cambió mi imagen. Creo que, si hubiese tenido que elegir ser docente universitario por lo que yo pensaba que era un docente universitario, quizás no estaría en este rol. Como pude ver otro docente dentro de estas prácticas o dentro de la extensión, es lo que a mí me llevó a permanecer” (E51FAYV5D).

Los datos construidos revelan a la práctica docente como una acción incierta, creativa y fundamentalmente política y social. En este último sentido, está guiada por una proyección social e ideológica que busca incidir en las estructuras sociales en las que se inscribe. Las PSC construyen, desde la mirada de los entrevistados, nuevas subjetividades docentes, nuevos modos de ser profesional, que suponen quiebres y, a su vez, caminos irreversibles.

En cuanto al *vínculo entre la docencia y otras funciones docentes como la investigación*, encontramos posturas divergentes. Mientras para unos las PSC los lleva a descuidar la investigación, para otros docentes son una oportunidad para integrar las diferentes funciones en el trabajo territorial. La idea de integralidad, como articulación a establecer entre los procesos de extensión, aprendizaje, enseñanza e investigación (Tommasino y Stevenazzi, 2016), es para ellos posible.

“Lo que sí creo que nosotros al valorar tanto esto, nos hemos corrido de ciertos espacios, como la investigación o la sistematización, hay que darse un momento para organizar la experiencia, escribirla, pensarla, investigarla” (E37FCH7D).

“En lo que es nuestro grupo, todo lo que es investigación y extensión, es más fácil, porque al hacer PSC está todo involucrado, no estamos partidos. En el mismo trabajo podemos estar haciendo todo, porque muchos de los trabajos finales de grado de nuestros estudiantes, o tesis de grados o tesis de posgrado, han sido parte de todo este trabajo. Entonces es más fácil porque está todo integrado” (E50FAYV5D).

Otro cambio percibido es en el *vínculo entre docentes y estudiantes*, vínculo de mayor proximidad y horizontalidad.

“Lo que cambia es que se produce un acercamiento entre los alumnos y el docente porque nos vemos en una dimensión distinta” (E34FCEFYN1D).

CAMBIOS EN LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA

Las PSC conllevan necesariamente cambios en las metodologías didácticas: enseñanza basada en problemas, estudios de casos, aprendizaje por descubrimiento, trabajos de campo, son algunas de las estrategias de enseñanza que mencionan los entrevistados.

“Antes se modelaba un enunciado ficticio y ahora no. Se trabaja con casos reales, con casos concretos y con eso ayudamos a muchísima gente” (E33FCEFQyN1D).

“No es lo mismo dar el contenido de la currícula entre cuatro paredes, con un caso de simulación, donde vos todo tenés previsto de antemano, donde nada te sorprende a, de repente, ir con un grupo de estudiantes a una entidad que vos no conocés, que tiene demandas y que tenés que guiar a los estudiantes para que ellos mismos descubran cómo solucionar ese problema” (E12FCE1D).

En todas las situaciones relatadas se trata de una enseñanza activa. Esta se caracteriza por estar basada en la propia actividad del estudiante en el mundo; se aprende por descubrimiento, lo que se opone al aprendizaje por recepción. Se parte de la experiencia y es un aprendizaje colaborativo. Sin embargo, no desdeña la teoría sino que esta se utiliza para el análisis de la práctica o, como dice una profesora, “se retrabaja” en situaciones prácticas.

CAMBIOS CURRICULARES

Uno de los desafíos de las PSC es que la secuencia de contenidos y actividades las determinen las necesidades de intervención y no solo la lógica curricular de la disciplina. La propuesta curricular, en tanto se organiza en función de las demandas del territorio y “sigue el pulso” de este, adquiere necesaria **flexibilidad**. La planificación es abierta a diversos escenarios posibles y se ajusta durante su desarrollo.

“Es otra forma de enseñar. Considero que hay que hacer lo que la práctica demande, después yo como docente tengo que fusionar las otras dinámicas (que también colaboran con el aprendizaje), lo teórico, los dispositivos, etc.” (E10FCH3D).

“(...) imaginaste la clase de una forma y te adaptás a eso que acontece. Cuando uno sigue el pulso del territorio, también funciona de este modo” (E9FCH3D).

El trabajo territorial es el que modifica también la **selección de contenidos curriculares** y de la bibliografía necesaria.

“También eso nos llevó a acomodar un poco la currícula, revisar y buscar otros contenidos que son de comunicación y quizás no los estábamos teniendo en cuenta” (E10FCH3D).

“Creo que la práctica también ha revisado la bibliografía de la asignatura” (E11FCH10D).

Otro cambio significativo tiene que ver con el **ritmo y orden de los contenidos** en el currículo. La secuenciación y organización temporal se ajustan también según las necesidades del trabajo territorial.

“Cambia el ritmo, eso depende mucho de lo que proponga la organización. Se puede planificar un montón, pero todo se hace en función de eso” (E10FCH3D).

“A veces aparecen demandas que nos obligan a cambiar el orden, algo que quizás íbamos a dar en junio lo tenemos que dar en marzo para que los chicos tengan herramientas para resolverlo” (E9FCH3D).

Podríamos hablar, en términos de Bernstein, de un enmarcamiento débil del código curricular. Con enmarcamiento refiere a los controles sobre la comunicación en las relaciones pedagógicas locales e interactivas. “El enmarcamiento tiene que ver con quién controla algo” (Bernstein, 1994, p.44). Dichos controles se ejercen sobre la selección de la comunicación, la secuenciación, el ritmo, los criterios y la base social de lo que se enseña. En un enmarcamiento fuerte, el docente tiene el control de los que se enseña y en qué orden; en uno débil, el profesor pierde ese control. Desde esta perspectiva teórica, el control sobre lo que se enseña, los criterios de selección, orden y ritmo de la enseñanza lo tienen las demandas del territorio. Por eso, lo interpretamos como un enmarcamiento débil. Y esta característica del currículo hace que este último sea flexible, es decir adaptable a las variaciones de las complejas problemáticas de las comunidades.

DOCENCIA COLABORATIVA

Otro cambio importante es el trabajo en equipo o docencia colaborativa:

“Entonces trabajamos permanentemente en equipo” (E29FCEFQyN6D).

“Ahora estamos articulando con la parte de Comportamiento animal. Nosotros estamos en Botánica con plantas, pero los profesionales de Comportamiento animal nos ayudaron con lo de los perros, por ejemplo, con las enfermedades y todas esas cuestiones. Hemos intercambiado, pedido y solicitado colaboración, y nos han colaborado sin problemas. Nos han dado charlas y hemos trabajado en conjunto para ver problemáticas que se observaron, que nosotros al estar con plantas no tenemos demasiada formación en eso” (E29FCEFQyN6D).

Se concibe la enseñanza como tarea colectiva, como colaboración y participación voluntaria, en la que prima la visión de conjunto, los valores compartidos y la coordinación. El último testimonio, avanza hacia un trabajo multidisciplinar donde la clasificación curricular también se debilita, además del enmarcamento. La clasificación se refiere a la relación o grado de mantenimiento de los límites entre las categorías, en este caso, los contenidos de las disciplinas (Bernstein, 1994). Define la estructura del currículo. En una clasificación fuerte, los contenidos están claramente aislados, es decir existe una relación cerrada entre los contenidos; en una clasificación débil, las fronteras están borradas, manteniendo los contenidos una relación abierta entre sí. En la articulación entre diferentes disciplinas para abordar un problema del territorio, la clasificación curricular se debilita, avanzando hacia la integración curricular interdisciplinaria.

CAMBIOS EN LAS FORMAS DE EVALUAR

El cambio en las formas de enseñar suscita cambios en las formas de evaluar que fueron señaladas, también, por los estudiantes. Se evalúa a través de la producción de informes, análisis de casos, integraciones de contenidos. En algunas oportunidades, esas producciones se entregan a los actores de la comunidad con quién se trabajó.

“Hemos hecho informes, informes con análisis, contextualización, informe de la actividad interpelado desde la teoría” (E12FCH10D).

“Hacemos mucho hincapié en que cada grupo de estudiantes haga un informe técnico y vivencial de lo que ellos vivieron y aprendieron esa semana y que esos informes vuelvan allá a los técnicos y a los productores” (E50FAYV5D).

Se evalúa también la participación de los estudiantes en la PSC y su grado de interés y capacidad de autocrítica.

“Tener en cuenta si hizo consultas, si se interesó, si asistió, si existió autocrítica, todo eso vamos teniendo en cuenta. En algún momento nos pasaba, sobre todo en 1er año, que había estudiantes que se anotaban para hacer las prácticas y después no iban, entonces quedaban libres porque en su momento lo que nosotros les planteamos era que cuando deciden hacer las prácticas implica que alguien los está esperando del otro lado, los jóvenes de las organizaciones, de la Granja, ya esperan a esos estudiantes”. (E37FCH7D).

La evaluación resulta congruente con los particulares modos de enseñar y aprender que suponen las

PSC. La evaluación ya no se centra solo en el aprendizaje de los contenidos teóricos sino en el uso de ellos para resolver o abordar las situaciones de la práctica. Cuando la actividad implica un desafío genuino es más sencillo adoptar una propuesta evaluativa porque su mismo carácter de indefinición y de compromiso permite reconocer verdaderos retos cognitivos” (Litwin, 1998 en Roig y Lipsman, 2015, p. 17). Forma parte del mismo proceso de actuación en el territorio: un informe de lo realizado, el tratamiento del caso, etc. Tiene una función formativa para los propios estudiantes y para la práctica en sí misma.

CONSIDERACIONES FINALES

En síntesis, los datos referidos a los cambios en los aprendizajes y prácticas de los estudiantes y docentes permiten evaluar que la UNRC se aproxima al cumplimiento de los objetivos que se propuso con el proyecto de incorporación de las PSC al currículo universitario. Las PSC han habilitado nuevas formas de aprendizaje en contextos de participación comunitaria generando actitudes socialmente proactivas. De este modo, las actividades académicas de la universidad se transforman y enriquecen cuando se territorializan.

Las PSC modifican, sin lugar a dudas, los modos de aprender y de enseñar: priman procesos experienciales, activos, colaborativos, con sentido e integrados. El desafío es continuar y profundizar estudios ya iniciados (Macchiarola, Pizzolitto y Pugliese Solivellas, 2020) que den cuenta de cómo se transforman y enriquecen los actores sociales con los que estos estudiantes y docentes dialogan e interactúan en las PSC. Investigar cuánto y cómo se transforma la universidad como institución con proyectos que la territorializan: su cultura, sus funciones y la articulación entre las mismas, las vinculaciones entre disciplinas y unidades académicas, entre otros cambios necesarios para construir la universidad con sentido emancipador que los nuevos tiempos requieren.

Bibliografía

Albornoz, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere*, vol. 13, núm. 44, enero-marzo, 2009, pp. 67-73. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571008>

Arnal J., Del Rincón D. y Latorre A. (1992) *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.

Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. (Volumen IV). Madrid: Morata.

Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.

Habermas, J. (1968). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Heron, J., & Reason, P. (1997). A Participatory Inquiry Paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-294.

Kornblit, A. (Comp.) (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.

Macchiarola, V.; Pizzolitto, A. L. y Pugliese Solivellas, V. (2020). Las prácticas sociocomunitarias en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Un estudio evaluativo. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 10(12. Ene-Jun), 1-19.

Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Gedisa. Barcelona.

Rafaghelli, M. (2016). Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión. *Revista Núm 6 +E Integración docencia y extensión* 6.Ene-Dic (2016). <https://doi.org/10.14409/extension.v6i6.Ene-Dic>

Roig, H. y Lipsman, M. (2015). La evaluación en perspectiva crítica y creativa. Relecturas a los aportes de Edith Litwin para la evaluación del aprendizaje y la enseñanza. *Revista del IICE /37*

Tommasino, H., Stevenazzi, F. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad

de la República. Revista Núm. 6 +E Integración docencia y extensión 6.Ene-Dic (2016). <https://doi.org/10.14409/extension.v6i6.Ene-Dic>

Tonon, G. (2009) (comp.) *Comunidad, participación y socialización política*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Torres, R. M. (2001). *Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona Forum 2004, Barcelona.

Vasilachis I. (2007). El aporte de la epistemología del sujeto conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales. *Forum: Qualitative Social Research*. 8 (3) 1-22. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/74736/CONICET_Digital_Nro.3decbeffa736-458c-b3a2-989573128461_A.pdf

Zañartu Correa, L. M. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. *Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 28, año V. <https://s2.limedoc.org/uploads/STE2017/04/25/WpDwNAObYk/24d828c04d99940c9ad1f043d74f0074.pdf>

Zeichner, K. (1995). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar En AAVV *Volver a pensar la educación (Vol. II). Prácticas y discursos educativos*. Madrid: Morata.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Resolución del Consejo Superior de la UNRC N° 322 del año 2009.

Fecha de recepción: 31/08/2020

Fecha de aceptación: 17/10/2020

