

Gezmet, Sandra

La singularidad (y no tanto) de las prácticas socio-comunitarias en el Colegio Nacional de Monserrat. *Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam*, Año 4, N° 4, abril-diciembre 2020. Sección: Dossier, pp. 79-102



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

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

La singularidad (y no tanto) de las prácticas socio-comunitarias en el Colegio Nacional de Monserrat

Sandra Gezmet

Colegio Nacional de Monserrat - UNC

sandragezmet@unc.edu.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3082-7634>

Colaboradoras: Equipo de Extensión CNM¹

1 Baca, Florencia; Caravello, María José; Diez Guzmán, Natalia; Leyba, Florencia; López Arzuaga, Rocío; Mayorga, Laura y Chueca, Marta.

La singularidad (y no tanto) de las prácticas socio-comunitarias en el Colegio Nacional de Monserrat

RESUMEN

La extensión en las instituciones educativas preuniversitarias de nivel secundario va abriendo caminos y construyendo trayectorias. Si bien la extensión en el secundario tiene sus especificidades, las preocupaciones y dificultades son compartidas con la extensión de grado universitario.

La inclusión curricular de los proyectos socio-comunitarios en el Colegio Nacional de Monserrat, en términos de “inédito viable”, es una muestra de que es posible que la extensión deje de ser una función aislada y voluntaria, desarrollada en los márgenes institucionales para transformarse en una apuesta concreta de formación humanista crítica integral e integrada al currículum, que articula los aprendizajes áulicos disciplinares con los aprendizajes experienciales en territorio.

Si se concibe el humanismo desde la interculturalidad y la universalización de la dignidad humana, los proyectos socio-comunitarios (PSC) son espacios curriculares humanizantes, sentipensantes, historizantes, problematizadores, articuladores, democratizantes, dialógicos, promueven derechos, abordan críticamente problemáticas sociales como objeto de conocimiento y aportan a la transformación social.

Palabras clave: inclusión curricular; prácticas socioeducativas/socio-comunitarias; humanismo crítico; extensión crítica; inédito viable

The singularity (and no so much) of socio-community practices at the Monserrat National High School

ABSTRACT

Pre-university high school Extension is permanently opening paths and setting academic school career. Although high school extension has its own specificities, it shares difficulties and concerns with the university extension.

Curricular inclusion of ‘viable unpublished’ socio-communitarian projects in the Monserrat National High School, shows that it is possible that extension is not any longer an isolated, voluntary action, developed outside the institutional margins, but a concrete integral,

critical humanistic formation integrated to the curricula, and that it articulates classroom learning with learning in the territory through experience.

If we think humanism as the interculturality and universalization of human dignity, then socio-communitarian projects (PSC) are humanizing, sensing, historicizing, problematizing, articulating, democratizing, dialogical, rights promoting, curricular spaces. They also approach social problems critically as object of knowledge providing social transformation.

Keywords: curricular inclusion; socio-education/socio-community practices; critical humanism; critical extension; viable unpublished

A singularidade (e não tanto) das práticas sócio-comunidade no Colegio Nacional de Monserrat

RESUMO

A extensão nas escolas de aplicação dependentes de universidades federais está abrindo caminhos e construindo trajetórias. Embora a extensão no ensino médio tenha suas especificidades, as preocupações e dificuldades são compartilhadas com a extensão do curso superior.

A inclusão curricular de projetos sócio-comunitários na Escola Nacional de Monserrat, em termos de “inédito viável”, é um sinal de que é possível que a extensão deixe de ser uma função isolada e voluntária, desenvolvida nas margens institucionais para se tornar um compromisso concreto com a formação crítica humanista integral integrada ao currículo, que articula a aprendizagem disciplinar em sala de aula com a aprendizagem experiencial no território.

Se o humanismo é concebido a partir da interculturalidade e da universalização da dignidade humana, os projetos socio-comunitários (PSC) são espaços humanizadores, emocionais, historicizantes, problematizadores, articuladores, democratizantes, dialógicos, promovem direitos, abordam criticamente os problemas sociais como objetos de conhecimento e contribuem para a transformação social.

Palavras-chave: inclusão curricular; práticas socioeducativas/sócio-comunitárias; humanismo crítico; extensão crítica; inédito viável

Introducción

El artículo se propone, por un lado, visibilizar el desarrollo de la extensión en las instituciones educativas preuniversitarias de nivel secundario, a partir de la experiencia de inclusión curricular de los proyectos sociocomunitarios en el Colegio Nacional de Monserrat y, por otro, mostrar que, a pesar de algunas especificidades, los debates y vicisitudes que se producen en este nivel educativo son compartidos por la extensión universitaria de grado.

La exposición se organiza compartiendo, en primer lugar, las estrategias de trabajo en red de las instituciones educativas preuniversitarias de nivel secundario, con el objetivo de difundir las trayectorias, las demandas del sector y la construcción colectiva de una agenda de trabajo.

Luego, bajo el título “El humanismo en disputa...” se abordan dos corrientes del humanismo (conservador y radical o crítico). El desarrollo sigue el hilo histórico del Colegio Nacional de Monserrat pero, como podrá observarse, no es exclusivo de esta institución, sino que podemos reconocer la presencia de ambas perspectivas en las prácticas extensionistas preuniversitarias y universitarias.

Finalmente, y ya entrando en la inclusión curricular de los Proyectos Sociocomunitarios en el Monserrat, se realiza una presentación general del proceso, se expone la propuesta teórico-metodológica de estos espacios curriculares, para concluir explicando los aspectos más instrumentales de la curricularización que, a pesar de las limitaciones y dificultades, supimos percibir el “inédito viable” y transformarlo en realidad posible.

La estrategia del trabajo en red entre las instituciones educativas preuniversitarias de nivel secundario

Las instituciones educativas preuniversitarias realizan bianualmente las Jornadas Nacionales de Enseñanza Media Universitaria (JEMU). En ellas se observa que, desde hace más de una década, las experiencias de extensión fueron tomando mayor protagonismo al interior de estas escuelas, colegios e institutos.

Jornada tras jornada, nos sorprendemos del importante desarrollo de estas prácticas, pero también de la evidente fragilidad de los proyectos de extensión que, por su baja institucionalidad, se sostienen, en muchos casos, por la iniciativa y voluntad de algunas/os docentes, desarrollándose en los márgenes institucionales y al margen de las instancias curriculares. También es motivo de debate la escasa, nula u ocasional inclusión en la política extensionista de la universidad de pertenencia y, consecuentemente, la imperiosa necesidad de que la tarea sea reconocida, valorada y jerarquizada. Estas demandas se suman a las peticiones y luchas por alcanzar la ciudadanía universitaria plena² de las instituciones preuniversitarias.

Con el mismo espíritu, el Colegio Nacional de Monserrat promovió la realización de la "1º Jornada de Equipos de Extensión de Escuelas y Colegios Preuniversitarios: Procesos de Curricularización de Proyectos Sociocomunitarios/Socioeducativos", el 06 de marzo de 2020; actividad que contó con el aval de la Secretaría de Extensión de la UNC y del Grupo de Trabajo: Extensión crítica: teorías y prácticas en América Latina y Caribe de CLACSO-ULEU.

Dicha jornada fue un punto de clivaje que posibilitó encontrarnos, socializar trayectorias, experiencias en extensión y procesos de curricularización, pero fundamentalmente habilitó reflexiones teórico-metodológicas, repensar nuestras prácticas territoriales en términos pedagógicos y de intervención sociocomunitaria en clave de extensión crítica y asumir un compromiso de estrategia política de trabajo colectivo. De los diálogos producidos, surgió un documento que, respetando el sentido del pronunciamiento, procuraré recuperar aquí. El pronunciamiento deja explícito que:

la curricularización de los proyectos socioeducativos/sociocomunitarios poseen una fuerte implicancia en cuanto proceso de resignificación del acto educativo y su trascendencia en procura de un sentido comunitario. En ello, las prácticas socioeducativas representan un dispositivo pedagógico de mucho valor sobre las trayectorias formativas integrales, situadas y comprometidas socialmente, [para las y los estudiantes].

2 Se utiliza la expresión "ciudadanía universitaria plena" para hacer referencia al ejercicio del derecho de participar e intervenir en la política y gobierno universitario en igualdad de condiciones. Esta es una demanda de las instituciones educativas dependientes de las universidades pública, nominadas como "preuniversitarias", y que son mayormente "destinatarias" de las políticas de la gestión universitaria. Alcanzar la condición de "ciudadanas y ciudadanos" implica poder elegir y ser elegidos, formar parte de los órganos de gobierno con representación de todos los estamentos con voz y voto.

En los debates de la jornada, se pudo evidenciar el carácter polisémico de la extensión, de las prácticas socioeducativas/sociocomunitarias y de la inclusión curricular de la extensión en las instituciones educativas preuniversitarias. En este contexto es comprensible que, más allá de los aspectos instrumentales que abren un abanico de posibilidades de curricularización de las prácticas formativas territoriales en la educación secundaria, la perspectiva crítica será, por el momento, para varias instituciones, un punto de llegada, un horizonte de posibilidad; pero antes o después, un punto de llegada.

Otro imprescindible eje de diálogo fue la necesidad de reconocimiento, desarrollo, visibilización y jerarquización de la extensión preuniversitaria y el proceso de curricularización de prácticas sociocomunitarias/socioeducativas, tanto en el interior de cada institución educativa como en otros niveles de la política universitaria.

En lo que respecta a la situación de la extensión en el interior de las instituciones educativas preuniversitarias, si bien –como se expresó anteriormente– la mayoría de ellas desarrollan proyectos territoriales que se enmarcan en lo que entendemos por extensión en un sentido amplio y desde perspectivas diversas, muchas no han logrado institucionalizar espacios de gestión de la extensión (secretarías o áreas de extensión)³. Asimismo, muchas de dichas prácticas se realizan en las márgenes institucionales, al margen de los espacios curriculares (sin reconocimiento académico de aprendizajes), sin presupuestos y sostenidas gratuitamente con horas de trabajo docente y estudiantil. Este contexto da cuenta de la fragilidad de la extensión en estas instituciones educativas.

Podríamos pensar que lo natural sería que, decisión política mediante, las secretarías de extensión universitarias promovieran y acompañaran los procesos de institucionalización de la extensión y la curricularización de las PSC en los colegios preuniversitarios. Sin embargo, esto no sucede mayoritariamente. En este sentido, la demanda de “ciudadanía

3 En el caso particular del Colegio Nacional de Monserrat, el Área de Extensión se creó en el año 2014, aunque se desarrollan proyectos de extensión desde el 2008 de participación voluntaria de docentes y estudiantes. El Área de Extensión orgánicamente depende de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y Relaciones Institucionales. Esto se está revisando puesto que al curricularizar las PSC, gestionadas por el Área de Extensión, debería pasar a depender de la Secretaría Académica. La curricularización de la extensión posibilitó la asignación presupuestaria para horas cátedras de docentes extensionistas.

universitaria” de estas instituciones educativas a sus universidades, en términos de participación plena en los órganos colegiados (Consejos Superiores, Consejos de Extensión, Consejos Académicos, Consejos de Investigación) pone en tensión el vacío de política universitaria en este sentido. La participación en los órganos de gobierno posibilitaría visibilizar las labores educativas en general y la extensionista en particular de los/as preuniversitarios/as, su reconocimiento y jerarquización. Participar de los diálogos, debates y toma de decisiones sobre las políticas universitarias que impliquen a los colegios, sus miembros y sus quehaceres educativos, es, desde una perspectiva de derechos y de extensión crítica, ser reconocidos/as efectivamente como parte de la universidad a la que pertenecen, a partir de vínculos simétricos y no de relaciones en las que son consideradas/os meras/os destinatarias/os⁴.

El proceso está en marcha... y hay una agenda pendiente:

- Crear una red de extensión de instituciones educativas secundarias de universidades nacionales que tenga por objetivos abordar colectivamente las problemáticas que nos atraviesan.
- Realizar un mapeo sobre la situación particular de cada una de las instituciones.
- Sostener encuentros periódicos entre los equipos de gestión de extensión preuniversitaria.
- Trabajar en pos de lograr la “ciudadanía universitaria” plena en la política universitaria en general y en la política extensionista en particular.
- Institucionalizar espacios de extensión en todas las instituciones preuniversitarias.
- Gestionar ante REXUNI la inclusión de las instituciones educativas preuniversitarias, con sus particularidades (sujetos, procesos, tiempos, espacios, lógicas, etc.) en el Plan Estratégico que dicha red está formulando.

4 En la UNC, los colegios preuniversitarios participan, a través de la representación de sus directores, en el Consejo Superior. No así en los demás Consejos Asesores, entre ellos el Consejo Asesor de Extensión. Esta exclusión del órgano en el que se resuelven las cuestiones extensionistas, repercute, entre otras cuestiones, en la posibilidad de presentación en las diversas líneas de convocatorias a subsidios a proyectos de extensión; salvo que sea a través de alguna unidad académica o como destinatarias/os de proyectos generados por las facultades como si fuéramos actores externos a la Universidad.

- Lograr la presencia, visibilización y debate de las prácticas socioeducativas/sociocomunitarias en los Congresos y Jornadas Nacionales de Extensión.
- Crear una comisión asesora de extensión preuniversitaria a disposición de la red de equipos directivos de las instituciones educativas preuniversitarias.

Las preocupaciones de la extensión preuniversitaria son compartidas con la extensión de grado universitario. El carácter polisémico de la conceptualización de extensión que en ocasiones oscurece las prácticas, la disputa de sentido desde una perspectiva de extensión crítica para construir otras subjetividades, las dificultades que conlleva la concreción de prácticas integrales de manera real, las distintas posibilidades y limitaciones en la inclusión curricular de la extensión, cómo trascender el voluntarismo y las acciones filantrópicas, la escasez de presupuestos, cómo transformar las prácticas profesionalizantes en verdaderas prácticas extensionistas. Estos son solo algunos de los desafíos.

El humanismo en disputa...

Contar la experiencia de curricularización de la extensión en el Colegio Nacional de Monserrat es una excusa y una oportunidad para detenerse, tomar distancia, poner el proceso en perspectiva, tensionarlo, reflexionar, sistematizar. Pero nada de lo anterior es posible sin saber de dónde venimos.

“*El Monse*”, como se suele denominar a esta institución educativa que forma parte de la Manzana Jesuítica declarada Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en el año 2000, acaba de cumplir 333 años el 1° de agosto. Más de trescientos años lo llenaron de tradiciones, rituales y símbolos. La formación de bachilleres “humanistas” es su esencia fundante, y, con la excelencia, sus orgullos.

Si bien a partir de la Resolución 84/09 del Consejo Federal de Educación el Colegio no emite el título de “Bachiller Humanista”, sino el de “Bachiller en Ciencias Sociales y Humanidades”, es tan fuerte esta impronta que en el imaginario institucional se continúa formando bachilleres humanistas, en donde las

lenguas y culturas greco-latinas conservan su status en el plan de estudios.

Entonces, ¿por qué hablar del humanismo en disputa? Porque todas las innovaciones en este Colegio tricentenario giran en torno a la discusión sobre el carácter humanista: ¿qué bachiller humanista estamos formando o queremos formar? Las anteriores son las preguntas que perduran en cada evaluación institucional o con cada modificación del plan de estudio. Por ello, incluir en la formación de las y los estudiantes perspectivas pedagógicas con prácticas territoriales e integrales como son los PSC, que promueven el pensamiento crítico, el compromiso social, la construcción de ciudadanía, los derechos humanos, la participación comunitaria, la interculturalidad, la condición y dignidad humana, entre otros, interpela su esencia.

Es necesario discutir el sentido del humanismo; reinventarlo si hiciera falta, porque el humanismo está en crisis. Basta con observar el desastre humano que acontece ante nuestros ojos y las respuestas insensibles y crueles ante tales calamidades. Es imperioso recrear una pedagogía humanista capaz de construir ciudadanía y que aborde críticamente la complejidad del orden político y ético de la humanidad.

Me detendré brevemente en el origen del colegio, precisamente cuando fue forjado su lema de educar en “Virtud y Letras”, y el carácter humanista que aún conserva, para pensar su incidencia en la extensión.

Expresa Sartori (2018), “Testigo y protagonista de la historia de este pueblo desde los lejanos años de su fundación, el Monserrat es y ha sido parte imprescindible del devenir histórico de Córdoba, de la Argentina y, por qué no también, del mundo”. Algunos de los nombres de la historia a los que se refiere Sartori, además del fundador Ignacio Duarte y Quirós, son “hombres como el Deán Funes, los revolucionarios de Mayo Juan José Castelli y Juan José Paso, [la mayoría de] los congresales por la Independencia de 1816 en Tucumán... el Presidente de la Nación, Nicolás Avellaneda, y hasta los... Reformistas de 1918” (Sartori, 2018, p. 13).

Pero volviendo a la fundación, y continuando con el relato de Sartori (2018), se reconoce que “*el Monse*”

nace el 1º de agosto de 1687⁵ con la designación de *Real Colegio Convictorio de Nuestra Señora de Monserrat*, a partir de diversas gestiones, acciones estratégicas y políticas entre personalidades influyentes en la esfera social, cultural y económica, entre ellas los Jesuitas e Ignacio Duarte y Quirós.

Ignacio Duarte y Quirós dona la totalidad de los bienes heredados de sus padres para la fundación y funcionamiento del Convictorio. Duarte, que pertenecía al clero secular, obtuvo el más alto grado académico en la Compañía de Jesús (Maestro de Artes en el Colegio Máximo y Doctor en Teología). Además, cuenta Sartori, que fue un ávido lector, y que al final de su vida había reunido una extensa y variada biblioteca, cuyas lecturas marcaron su educación humanista, de fuerte impronta jesuítica.

Este espíritu es su marca de nacimiento: un colegio humanista, cuyo lema es “Educar en Virtud y Letras”. Una marca que se sostiene por más de 300 años y que sobrevivió a las distintas etapas (jesuítica, franciscana, secular, provincial, nacional y universitaria), hasta nuestros días.

El Real Colegio Convictorio de Nuestra Señora de Monserrat, por tener el amparo real, podía utilizar el Escudo. Se pregunta y responde Tarbine (2019),

¿Con cuáles valores nos reconocemos los que portamos esta insignia? Con el sentido de comunidad de todas las generaciones (las ramas del ciprés), con la Virgen como Madre Universal, que ilumina y guía; con las letras, el conocimiento, la sabiduría y la virtud para el encuentro con los semejantes, con la ciudadanía; la pureza y la caridad de dar lo mejor de nosotros por el paso en la vida; y por último, el equilibrio que la razón exige a los estudiantes. El escudo, que resume el ideal de los jesuitas y del Fundador, hoy se actualiza en la formación de hombres y mujeres de bien, para que trabajen responsable y solidariamente por la sociedad, por la Nación, y por la construcción de un presente y un futuro mejores y más justos. (Tarbine, 2019, p. 46)

Este fuerte legado, que construyó (y construye) identidades y otredades a lo largo de los siglos, que hace parecer que las transformaciones transcurren lentamente, o que nada “debe” cambiar, permite reflexionar sobre la extensión en general, pero en el interior del Monserrat en particular, en términos de continuidades y rupturas y encontrar otros sentidos posibles al humanismo.

5 Fecha en la cual se labró el acta de fundación del Colegio Convictorio.

Indudablemente, la perspectiva humanista de los orígenes del Monserrat remite al humanismo clásico renacentista, conservador, de inspiración cristiana, que conjuga la virtud con las letras, propio de la *Ratio Studiorum* que pautaba y reglaba la enseñanza y los aprendizajes, siguiendo el espíritu de San Ignacio de Loyola.

Claro que los jesuitas fueron expulsados en 1767 y el Colegio pasó por distintas etapas de dependencia: franciscana hasta 1807, secular hasta 1820, provincial hasta 1854, nacional hasta 1907; fecha en la cual pasa a depender de la Universidad Nacional de Córdoba. Sin embargo, esa impronta del humanismo renacentista, antropocéntrico, eurocéntrico y masculino, que inspiró los pensamientos de Descartes y Kant y que fundamentara la Revolución Francesa y luego la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y el Ciudadano (1789), persiste en la institución en la conservación de las lenguas y culturas greco latinas en su plan de estudio por ejemplo.

Sin embargo, y no sin fuertes conflictos y resistencias como con el ingreso de las mujeres en 1998, otro paradigma comenzó a tener presencia en las distintas áreas de enseñanza-aprendizaje que incluyen miradas críticas sobre las problemáticas locales, regionales y latinoamericanas.

Giralico (2006) caracteriza a esta corriente humanista como “humanismo conservador, [que] ve al ser humano como una entidad individual y abstracta”, en contraposición al humanismo radical o crítico

...que ve al ser humano como un ser concreto, real e histórico... El ser humano es un ser social por naturaleza, su ser está vinculado a otros seres humanos y este estar con otros implica necesariamente que el hombre debe hacerse, que no hay nada predeterminado, que el hombre se hace con los otros seres humanos. El propósito o anhelo del humanismo es asegurar lo humano del ser humano, su humanización; que no es otra cosa que la transformación, cambio o eliminación de todo aquello que atente y conspire contra lo humano. (Giralico, 2006, p. 31)

Es decir, que se trata de un humanismo menos contemplativo y con más involucramiento en las problemáticas humanas.

Entonces, en términos pedagógicos/extensionistas: ¿qué significan cada una de estas corrientes?

El humanismo clásico describe la realidad y la condición (natural) humana sin problematizarla. Y

considera que esta posición es neutral. Se trata de prácticas extensionistas filantrópicas, asistencialistas, paternalistas, altruistas, unidireccionales.

El humanismo crítico deconstruye lo dado, muestra, visibiliza la construcción de las desigualdades humanas y sus estructuras, la exclusión de las minorías, el impacto de las actividades humanas en el cambio climático, las crisis humanitarias y las crueldades humanas, y las problematiza para producir transformaciones con conciencia crítica, sensibilidad y ética. Se trata de prácticas extensionistas dialógicas, multidireccionales, emancipadoras, que producen conciencias políticas colectivas, para, como dice Giralico, transformar, cambiar o eliminar todo aquello que atente y conspire contra lo humano y su ambiente.

Es desde esta perspectiva crítica en la que se anclan las prácticas sociocomunitarias curriculares en el Colegio Nacional de Monserrat. Pero no solo estas. La complejidad de las problemáticas sociales y los problemas sobre los cuales podemos aprender e intervenir desde las PSC, requieren abordajes interdisciplinarios y propuestas pedagógicas que integren las demás disciplinas curriculares.

En síntesis, en “*el Monse*” conviven –aunque no necesariamente de forma pura– las dos corrientes humanistas, sin que ello impida identificarnos como una misma institución que contiene a los portadores de una u otra. Rita Segato (2018) desarrolla una definición de *pueblo* que tal vez sirva para explicar, desde la antropología, estas tensiones institucionales. Ella dice que “El vector de la identidad es histórico, no cultural”, porque lo que lo define como pueblo no es su patrimonio fijo de costumbres, “sino porque se ve a sí mismo como viniendo de una historia común -aunque pueda estar fracturada por facciones en disenso- y yendo hacia una historia común, es decir, porque comparte el proyecto histórico de continuar como pueblo” (Segato, 2018, p. 30).

También podemos explicarlo desde la sociología con los aportes de De Sousa Santos (2003), toda vez que las instituciones educativas posibilitan el desarrollo de subjetividades conservadoras (conformistas) o subjetividades rebeldes.

Las acciones y las subjetividades son tanto productos como productoras de los procesos sociales. Las determinaciones se consolidan en la medida en que dominan subjetividades orientadas a identificar límites y a conformarse con ellos, sea porque los

hallan naturales, sea porque los consideran insuperables [subjetividades conservadoras]. Por el contrario, las determinaciones se desestabilizan en la medida en que predominan subjetividades orientadas a identificar posibilidades y a ampliarlas más allá de lo que es posible sin esfuerzo [subjetividades rebeldes]. (De Sousa Santos, 2003, p. 35)

Estos movimientos, que desde la teoría del análisis institucional caracterizan el juego instituido-instituyente, abren siempre un abanico de horizontes posibles y, por supuesto, entre otras dimensiones institucionales, impacta en las prácticas extensionistas. Pero ello no es exclusivo del Monserrat, también en la Universidad, con quien comparte un origen común, se identifican con claridad las dos perspectivas humanistas, y siempre son espacios de disputa.

Inclusión curricular de la extensión en el Colegio Nacional de Monserrat

“*El Monse*” tiene una larga trayectoria en la realización de acciones solidarias. Tanto sus docentes como sus estudiantes, sensibilizados por las condiciones de vida de algunos sectores, siempre se han movilizadado para organizar campañas solidarias de distintos tipos. Y durante mucho tiempo se confundieron estas acciones solidarias, ancladas en el humanismo clásico, con extensión; o por lo menos, con la extensión tal como la concebimos hoy.

En el 2008 comenzamos a transitar otra etapa en el Colegio. En ese momento, pusimos en tensión el carácter filantrópico de las acciones solidarias y decidimos iniciar un proceso que canalizara la sensibilidad humanista en proyectos de extensión que generen modos de involucramiento crecientes en relación con las problemáticas sociales para contribuir a su transformación.

Esto implicó diseñar proyectos centrados en los vínculos con las comunidades, en sus problemáticas, que se sostuvieran en el tiempo y que se profundizaran año tras año. Para ello, la construcción de cada proyecto implicó una mayor participación de la comunidad en cada una de las etapas de desarrollo. Fue un período de mucho análisis, reflexión y aprendizajes.

Sin embargo, faltaba la dimensión pedagógica. Esa que instala la intencionalidad educativa, formativa, a los aprendizajes experienciales. Es decir, siempre

que participamos de un proyecto de extensión hay aprendizajes, pero también en otras experiencias de la vida. La cuestión es que, como institución educativa, debíamos pensar en estrategias que pusieran también en el centro la dimensión pedagógica; es decir, que las problemáticas sociales y las posibilidades de transformación debían ser objeto de conocimiento: enseñar y aprender en territorio contenidos y saberes en contacto con problemáticas reales y sentidas por una comunidad de la que forma parte.

Esta dimensión introduce la intencionalidad pedagógica en términos de programas de estudio, planificación, sistematicidad, secuencias didácticas, evaluación, es decir, todos los atributos que tienen los aprendizajes escolares. Esto permite trascender experiencias en las que solo se expresan emociones por sobre los aprendizajes.

Con esa meta, se inicia la última etapa del proceso: la curricularización de la extensión en el Monserrat. En este punto fue muy importante la decisión política del equipo de gestión del Colegio, ya que en el año 2015 se institucionalizó el Área de Extensión, y con el Plan de Estudios 2018, se curricularizó la extensión con el cursado obligatorio de los Proyectos Sociocomunitarios.

De este modo, la extensión ya no es una función aislada y voluntaria y deja de ser una actividad realizada en los márgenes institucionales para transformarse en una apuesta concreta de formación humanista crítica integral e integrada al currículum, que articula los aprendizajes áulicos de diversas disciplinas con los aprendizajes experienciales en territorio. Un humanismo concebido desde la interculturalidad y la universalización de la dignidad humana. En esta línea, los Proyectos Sociocomunitarios en el Monserrat fueron concebidos como espacios curriculares que contiene atributos que los hacen especiales: son humanizantes, sentipensantes, historizantes, problematizadores, articuladores, democratizantes, dialógicos, promueven derechos, abordan críticamente problemáticas sociales producto de las desigualdades como objeto de conocimiento y aportan a la transformación social.

Algunas definiciones teórico-metodológicas del “Monse en Territorio”

Los PSC⁶ curriculares, como espacios de aprendizajes situados y experienciales, integran los procesos educativos escolares y la realidad social. El aprendizaje experiencial es un formato pedagógico en el que la situación, el contexto y la interactividad entre los actores son el escenario y el motor de los aprendizajes, y la tarea de conocer deviene en la construcción de la realidad que se pretende transformar.

Decía antes que los PSC se sostienen en dos intencionalidades: pedagógica y de intervención, necesariamente articuladas. Ambas deben definir las perspectivas epistemológicas, éticas, políticas y teórico-metodológicas que organizan las prácticas de enseñanza y aprendizaje (con el consecuente despliegue de contenidos específicos integrados al currículum) y las prácticas sociocomunitarias, que hacen foco, como expresa Carballada (2013) en:

[el involucramiento] “territorializado/territorializante a partir de la identificación de necesidades comunitarias y a la participación en el proceso de transformación de dichas realidades, como colectivo en aprendizaje. Este doble y simultáneo movimiento... se retroalimenta [y constituye] como praxis educativa que planifica y gestiona una intervención...”. (Carballada, 2013, p. 96)

Paulo Freire (2005) expresa que la praxis es “reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo”. En este sentido, se propuso la inscripción de los proyectos sociocomunitarios en la propuesta freiriana: la teoría y la acción como unidades indivisibles que posibilitan el aprendizaje, la construcción de conocimientos y saberes en un movimiento dialéctico espiralado de teoría-acción-teoría para transformar realidades.

En este marco, la metodología de trabajo es siempre el diálogo de saberes y la reflexión crítica de la acción que resignifica la práctica; supone una aproximación a la investigación-acción participativa en la cual la relación teoría-acción-síntesis abre nuevas teorías, conocimientos y saberes, nuevos acuerdos que se materializan en acciones y nuevas síntesis. Por ello, se trata de prácticas estrictamente extensionistas que evitan prácticas extractivistas, asistencialistas y activistas.

⁶ Se sintetizan aquí las conceptualizaciones y reflexiones más importantes expresadas en otros escritos sobre los Proyectos Sociocomunitarios: Gezmet, S., Díaz Gavier, M.F. y Chueca, M. (2019); Programa de la “1° Jornada de Equipos de Extensión...” (2020); Curso “El Monse en Territorio” (2018-2019).

La edad y trayectoria educativa de los estudiantes, como así también la carga horaria del plan de estudios, fueron componentes centrales a la hora de pensar el diseño de implementación. Por tal motivo, la construcción del conocimiento a partir de movimientos dialécticos espiralados de teoría-acción-teoría, que pudieran ser recuperados y reflexionados luego de cada instancia, recuperados y complejizados año tras año, siempre en vistas a transformar realidades, le otorga al aprendizaje un carácter inacabado; al conocimiento le imprime un sentido que trasciende el “conocer por conocer en sí mismo”; y la praxis, deja de ser un puro activismo sin sentido, en la medida en que se comprende que los resultados son en contexto, situados y partes de un proceso.

A diferencia de las y los estudiantes que participaban anteriormente en proyectos de extensión de manera voluntaria en los que se percibían actitudes empáticas y solidarias respecto de las/os otros/as y sus problemáticas, encontramos ahora, cuando se trata de prácticas obligatorias, que hay conceptos que deben ser enseñados y puestos en tensión (empatía, solidaridad, tolerancia, prejuicios, privilegios, meritocracia, pobreza, exclusión-inclusión, construcción colectiva, diversidad, poder, alteridades, construcción de otredades, derechos humanos, etc.) y que además, deben ser aprehendidos y puestos en juego en el trabajo territorial, transformando posiciones individualistas y asimétricas en relaciones más empáticas y horizontales. Por ello, los PSC son espacios curriculares humanizantes y sentipensantes.

Limitaciones... sí, posibilidades... también: La curricularización de los Proyectos Sociocomunitarios como “inédito viable”

La experiencia que se narra aquí no pretende ser modelo de curricularización de la extensión en la educación secundaria preuniversitaria. Solo es, en unas determinadas coordenadas, una propuesta posible.

En términos freireanos, se trataría del resultado de aquello que se logró imaginar como “inédito viable”, que a partir de las acciones y reflexiones en la construcción de la dinámica cotidiana de extensión, que se percibió como una realidad viable en este Colegio y en este momento.

Cuando comenzó a discutirse el plan de estudios del Colegio Nacional de Monserrat, algunas “subjetividades rebeldes” lo entendimos como una oportunidad, como una posibilidad de curricularizar la extensión. Nos metimos en la discusión y presentamos una propuesta que quedó incorporada al nuevo plan como Proyectos Sociocomunitarios:

- Implica “empezar antes”, asumiendo la responsabilidad de la misión social de la UNC, de la que el Colegio forma parte, y potenciar la educación preuniversitaria como un trayecto formativo de resignificación de saberes y prácticas que profundicen la reflexividad para pensar (y actuar) el conocimiento como herramienta de transformación social, a la vez que contribuye a “formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio” (Ley 26206/2006, art. 30 b). La Resolución N° 93/09 del Consejo Federal de Educación, Art. 38, define a los proyectos sociocomunitarios como “propuestas pedagógicas que se orientan a la integración de saberes, a la comprensión de problemas complejos del mundo contemporáneo y a la construcción de compromiso social. En ellos se prioriza la puesta en juego de diferentes perspectivas disciplinares, integradas desde la particular perspectiva de la participación comunitaria, y promueven posibilidades de acción que surgen de la participación social”.
- Establece que son de cursado obligatorio, con una carga horaria no menor a 96 horas y que su aprobación se consignará en el analítico de las y los estudiantes.
- La implementación de los Proyectos se realiza a través de un entrecruzamiento entre el trabajo áulico e interdisciplinar y la actividad territorial pensada desde la articulación con diferentes instituciones. Para su aplicación debe contar, al menos, con un/a docente con experiencia en la coordinación y puesta en escena de experiencias educativas sociocomunitarias.
- Las propuestas que se diseñen incluyen diferentes etapas (diseño, desarrollo y evaluación), que

implican la construcción conjunta de todas/os las/os integrantes del proyecto, tanto estudiantes como docentes, coordinadoras/es y referentes institucionales con los que se articula.

Incluida la extensión en el Plan de Estudios, nos enfrentamos al “cómo”, y surgieron aquí una serie de dificultades que debíamos atender y resolver para que lo “inédito viable” fuera posibilidad real. Para ello, diseñamos el “Plan Estratégico de Implementación 2019-2024”.

Las dificultades fueron de tipo instrumental, pero también teórico-metodológico:

1. Las edades de las y los estudiantes, que van de 12-15 años en el 2do ciclo (cuando comienzan a cursar los PSC) a 16-18 años en el 3er ciclo. La edad del estudiantado obliga a resolver de manera cuidada y responsable el trabajo territorial (transporte, seguros, 1 docente acompañante cada 10 estudiantes). Pero también es un desafío pedagógico el abordaje de los contenidos curriculares abstractos a ser desarrollados, como son los que plantea toda enseñanza-aprendizaje de extensión desde una perspectiva crítica. Los materiales teóricos disponibles están diseñados para la enseñanza de grado universitario; por lo tanto, requieren de adaptaciones para que puedan ser comprendidos y aprehendidos por púberes y adolescentes. Este es un gran desafío: construir secuencias didácticas adaptadas para abordar conceptos abstractos, en vistas a disputar sentidos al pensamiento individualista y acrítico.

La propuesta pedagógica, entendiendo la educación como proceso, se ha diseñado de manera espiralada de modo tal que los conceptos puedan ser retomados, redefinidos y complejizados en el transcurso de los años de formación humanista.

2. Otra dificultad a resolver fue la escala de la propuesta. ¿Cómo dar una respuesta pedagógica de intervención sociocomunitaria por la que deben transitar más de 1500 estudiantes? Como el Plan de Estudios se organiza en tres ciclos, se resolvió organizar una propuesta que inicia en el 2do ciclo (se deja fuera el 1er año por tratarse de un ciclo de articulación entre la educación primaria y secundaria).

Plan estratégico de implementación de PSC 2019-2024

Ciclo		Curso	Descripción de la organización pedagógica del espacio curricular
1er Ciclo	Ciclo de articulación entre la educación primaria y secundaria Fundamento	1º año	No se cursan PSC
2do Ciclo (de 2º a 4º año)	Ciclo de formación general y de fundamento	2º año	<p>El espacio curricular PSC está organizado por curso (son ocho 2dos años), a cargo de un/a Docente Extensionista por curso.</p> <p>Cada estudiante acredita 15 horas de actividad académica formativa y una acción solidaria/comunitaria diseñada y desarrollada colectivamente por las y los estudiantes.</p> <p>Articula con otros espacios curriculares áulicos.</p> <p>En el marco de la pandemia por Covid19, la formación se está desarrollando de manera virtual y la acción solidaria/comunitaria se llevará a cabo en 2021.</p>
		3º año	<p>El espacio curricular está organizado por proyecto, a cargo de un/a Docente Extensionista por proyecto o por cada equipo de trabajo cuando el proyecto tiene articulación con más de una comunidad.</p> <p>Cada estudiante acredita 15 horas de actividad académica formativa y de participación en un PSC que las/os estudiantes elijan.</p> <p>Articula con los Espacios Optativos y con otros espacios curriculares áulicos.</p> <p>En el marco de la pandemia por Covid19 se está desarrollando la formación en soporte virtual, realizando las vinculaciones territoriales también de manera virtual. El desarrollo territorial del proyecto se llevará a cabo en 2021.</p>
		4º año	<p>Destinado a aquellas/os estudiantes que, por alguna circunstancia, no han acreditado alguno de los espacios anteriores. Está previsto el diseño de espacios especiales a tal fin, el que estará a cargo de un/a Docente Extensionista por proyecto, en función de las necesidades.</p> <p>Haber previsto este tiempo de recuperación, ha sido fundamental en el marco de la pandemia por Covid19, ya que las actividades territoriales deben ser postergadas.</p>

3° Ciclo	Ciclo de formación específica	De 5° a 7° año	Los PSC en este trayecto comenzarán a implementarse en el año 2022 y consisten en el diseño, planificación, ejecución y evaluación de un proyecto sociocomunitario desarrollado por estudiantes con el acompañamiento del Área de Extensión para la gestión interinstitucional y un docente extensionista con formación en intervención sociocomunitaria por proyecto.
----------	-------------------------------	----------------	--

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan Estratégico de Implementación de los Proyectos Sociocomunitarios 2019-2024.

3. Otra dificultad no menor es la de los recursos. El Área de Extensión se ha financiado, desde su inicio, con fondos del propio Colegio, con aportes provenientes del programa de Subsidios a Proyectos de Extensión de la Secretaría de Extensión Universitaria, en aquellas oportunidades que nos presentamos a las convocatorias y fuimos seleccionados (2011, 2012, 2015, 2016 y 2018) y de ayudas económicas de la Secretaría de Extensión Universitaria (2017 a 2019). Estos recursos se utilizan exclusivamente para los insumos que requieran los desarrollos de los proyectos, pero no cubren gastos de personal.

Con la entrada en vigencia del Plan de Estudios 2017, necesitábamos formar a nuestros docentes en extensión, para luego realizar la selección de docentes extensionista. En primera instancia se dictó el curso-taller “El Monse en Territorio”, como formación en servicio para las y los docentes y preceptores del Colegio. Luego de ello, se realizó la selección de seis docentes extensionistas que participarían en la implementación de los espacios de proyectos sociocomunitarios. Estas docentes tienen a cargo los ocho cursos de 2do año y los PSC de 3ro. El equipo de extensión necesariamente se ampliará cada año.

4. La experiencia piloto 2019 permitió definir los programas formativos y sus contenidos para los espacios de PSC del 2do ciclo. Pero, como decía anteriormente, fue un gran desafío disputar el sentido filantrópico hegemónicamente instalado en el sistema educativo jurisdiccional y también lo fue lograr que se reconozca al territorio como espacio de enseñanzas-aprendizajes, cuando históricamente estaba reservado para el espacio áulico.

A modo de cierre... nuevas preguntas

En este recorrido se trató de mostrar, a partir de la singularidad del Monserrat, que las preocupaciones, discusiones y dificultades de la extensión y su curricularización en las instituciones educativas preuniversitarias de nivel secundario no son exclusividad de estas.

A su vez, en los PSC del Monse se pone en juego la disputa de dos perspectivas humanistas. Ahora bien, la presencia de estas dos corrientes humanistas en el Monserrat, ¿son inherentes a él y tiene que ver con su historia y su origen? ¿O podemos identificarlas en tantísimas instituciones educativas y en todos los niveles del sistema? ¿Se trata de la disputa del sentido de la humanidad y de la dignidad humana?

Las respuestas forman parte de los debates actuales de definiciones epistemológicas, éticas, políticas y teórico-metodológicas que se promueven desde la extensión crítica.

Por último, discutir en el Monse sobre el humanismo está en su naturaleza, es casi cotidiano. Ello no significa que todas y todos interpretemos y actuemos del mismo modo el humanismo, pero debemos reconocer que se pone en juego en cada selección de contenidos y actividad que realiza cada docente. Pero si las prácticas sociocomunitarias son “humanizantes” y si se están generalizando como propuesta pedagógica, entonces, debería ser central la discusión desde qué perspectiva de humanismo nos posicionamos.

Bibliografía

Carballeda, A. J. M. (2013). *La intervención en lo social como proceso. Una aproximación metodológica*. Espacio Editorial. CABA, Argentina.

De Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Volumen I Para un nuevo sentido común: La ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática. 18 Derechos Humanos y Desarrollo. Desclée de Brouwer.

Fessia, R. (2018). *Deodoro Roca; la inteligencia de la Reforma*. Publicado el 8 de Junio de 2018 en el Blog oficial de la Cátedra de Historia del Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNL. Santa Fe. (agosto de 2020) <https://historiadelderechounl.wordpress.com/2018/06/08/deodoro-roca-la-inteligencia-de-la-reforma/>

Freire, P. (2006) [1971] *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Siglo XXI Editores Argentina.

Gezmet, S., Díaz Gavier, M.F. y Chueca, M. (2019) Empezar antes: la curricularización de los proyectos sociocomunitarios en un Colegio dependiente de la UNC. En *12° Jornadas Nacionales de Extensión Universitaria*. Universidad Nacional de Jujuy y REXUNI-CIN. San Salvador de Jujuy - 14 y 15 de noviembre de 2019.

Giralico, J. (2006). *Del humanismo radical al humanismo crítico*. Revista de filosofía y socio política de la educación Teré número 4 / AÑO 2 / 2006. (agosto de 2020) <https://biblat.unam.mx/hevila/TereRevistadefilosofiyasociopoliticadelaeducacion/2006/vol2/no4/4.pdf>

Sartori, F. (2018) [comp]. *Gente del Monserrat*. Perfiles socioculturales de un Colegio Sudamericano (siglos XVII y XVIII). Córdoba. Imprenta del Monserrat.

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires. Prometeo libros.

Tarbine, M. E. (2019). *Siempre Monserrat*. 1° ed. Imprenta del Monserrat.

FUENTES CONSULTADAS

Ley de Educación Nacional N° 26206/2006 (agosto de 2020) <https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>

Plan de Estudios del Colegio Nacional de Monserrat – Aprobado por Resolución HCS 1665/2017.

Programa de la “1° Jornada de Equipos de Extensión de Escuelas y Colegios Preuniversitarios: Procesos de Curricularización de Proyectos Sociocomunitarios/Socioeducativos”, Córdoba, 2020.

Pronunciamiento de la “1° Jornada de Equipos de Extensión de Escuelas y Colegios Preuniversitarios: Procesos de Curricularización de Proyectos Sociocomunitarios/Socioeducativos”, Córdoba, 2020.

Resolución CFE (Consejo Federal de Educación N°93/09) (agosto de 2020) <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/93-09-5900b71fd40fe.pdf>

Fecha de recepción: 07/09/2020

Fecha de aceptación: 30/10/2020

