Las prácticas socio-comunitarias en la Universidad Nacional de Río Cuarto

Informe evaluativo

Junio 2020

AUTORIDADES

Rector: Roberto ROVERE
Vice Rector: Jorge GONZÁLEZ

Decano Facultad de Agronomía y Veterinaria: Sergio GONZÁLEZ
Decana Facultad de Ciencias Económicas: Susana PANELLA
Decana Facultad de Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales: Marisa ROVERA
Decano Facultad Ciencias Humanas: Fabio DANDREA
Decana Facultad Ingeniería: Miriam MARTINELLO

Secretario de Planeamiento y Relaciones Institucionales.
Jorge GUAZZONE

DIRECTORA DE INVESTIGACIÓN:

Viviana MACCHIAROLA

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:

Ana Lucía PIZZOLITTO
Verónica PUGLIESE

MESA DE PRÁCTICAS SOCIO-COMUNITARIAS:

Secretaría de Planeamiento y Relaciones Institucionales: Jorge GUAZZONE y Viviana MACCHIAROLA
Facultad de Agronomía y Veterinaria: Mauro Nahuel MACIÓ
Facultad de Ingeniería: Martín KUNUSCH
Facultad de C. Exactas, Físico-Químicas y Naturales: Fabiana D'ERAMO
Facultad de Ciencias Económicas: Norma BIASI y Leysa SIMON
Facultad de Ciencias Humanas: Celina MARTINI y Mariana GIANOTTI
Consejo Social: Manuel SCHNEIDER
Secretaría Académica: Jimena CLERICI
Secretaría de Extensión: Ariel FERREYRA

Colaboradores en la recolección y análisis de datos:

Paula GARNERO,
Karen JUÁREZ
María Luz SUÁREZ
Abigail CRESPO
Diego MUÑOZ

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción	3
1. Contexto conceptual	4
2. Metodología	7
3. Las prácticas socio-comunitarias desde la perspectiva de sus actores. Estudio cualitativo	9
4. Los aprendizajes de los estudiantes. Estudio cuantitativo	38
Consideraciones finales	42
Referencias bibliográficas	42

LAS PRÁCTICAS SOCIO-COMUNITARIAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO

UN ESTUDIO EVALUATIVO

Viviana Macchiarola
Ana Lucía Pizzolitto
Verónica Pugliese

INTRODUCCIÓN

Este informe presenta una investigación evaluativa del proyecto de incorporación de prácticas socio-comunitarias al currículo que se desarrolla en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Esta institución incorpora, desde el año 2009, prácticas socio-comunitarias (PSC) a los planes de estudio, en el marco del desarrollo de su Plan Estratégico Institucional y de uno de sus objetivos estratégicos: "Compromiso social mediante la construcción de redes territoriales".

El objetivo general de esta iniciativa es "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" (Resolución CS 322/09). En estas prácticas los estudiantes aprenden los contenidos de las asignaturas correspondientes, a la vez que realizan proyectos junto a la comunidad que contribuyan a la comprensión y resolución de problemas del territorio.

Para concretar esta decisión política, desde la Secretaría de Planeamiento y Relaciones Institucionales de Rectorado, se realizaron dos convocatorias para la presentación, evaluación y desarrollo de PSC. La primera se realizó en septiembre de 2015, que permitió implementar cuarenta y ocho (48) proyectos en las cinco facultades que involucraron a 29 carreras (63% de las carreras de la UNRC), 122 espacios curriculares y 231 profesores (12 % del claustro docente). En el marco de la Convocatoria "Sinergias", realizada por la SPU del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, se concretó una segunda convocatoria (año 2017) que permitió fortalecer el desarrollo de las PSC extendiendo su incorporación a nuevas carreras de la UNRC, promoviendo un mayor ajuste entre los problemas vividos y sentidos por la comunidad y las prácticas de aprendizaje y extensión que realiza la universidad. Como resultado de esa Convocatoria se desarrollaron 40 nuevas PSC en las cinco Facultades, involucrando a 52 carreras de las 56 que ofrece la UNRC, 126 asignaturas y 83 instituciones y organizaciones sociales. Hoy está en marcha una tercera convocatoria que intenta fortalecer la conformación de redes territoriales y curriculares. Estas redes buscan articular PSC en un mismo territorio y/o en el currículo de una misma carrera; a su vez, pretenden integrar las PSC con otros proyectos como los de investigación, extensión, talleres del Programa Universidad Barrial, entre otros.

El avance en el desarrollo de este proyecto movilizó a la UNRC a realizar una investigación evaluativa del mismo con el *objetivo general* de *valorar sus procesos y resultados, desde las perspectivas de todos sus implicados.* Los objetivos específicos son: a) comprender las concepciones de los actores participantes sobre las PSC; b) interpretar el valor que los participantes (estudiantes, docentes y comunidad) otorgan al proyecto de PSC; c) identificar los cambios o efectos de las PSC en los aprendizajes de

los estudiantes, en las prácticas de los docentes y en la resolución de problemas de la comunidad[1].

La responsabilidad educativa y social que supone esta iniciativa requiere estar atentos a sus fortalezas y debilidades para profundizar las primeras y superar las segundas. El propósito de la investigación, realizada con un enfoque multimetódico es, entonces, brindar conocimiento que informe las decisiones de política institucional tendientes a la mejora, profundización y extensión de la política de incorporación curricular de las PSC.

En la primer parte del informe, exponemos el contexto conceptual en el que se sustenta la investigación; en la segunda parte, presentamos la metodología de trabajo; luego, analizamos los resultados del estudio cualitativo para, finalmente, presentar los resultados del estudio cuantitativo.

1. CONTEXTO CONCEPTUAL

La investigación evaluativa requiere de marcos teóricos que expliciten las posturas del investigador desde las cuales construye y valora su objeto de estudio. Exponemos a continuación los principales fundamentos conceptuales que sustentan el proyecto de PSC en la UNRC y que, por lo tanto, orientan el análisis, interpretación y valoración de los datos empíricos.

1.1. Fundamentos epistemológicos

Las PSC suponen una ruptura epistemológica en tanto constituyen una nueva forma de conocer, alternativa a los regímenes tradicionales de verdad, ciencia y universidad. En este sentido, situaríamos a las PSC en el marco de una *epistemología del sujeto conocido*, en términos de Vasilachis (2007a, 2007b).

La epistemología del sujeto cognoscente está centrada en el actor que conoce, en su mirada teórica y en su instrumental metodológico abordando a su objeto en una relación unidireccional. Si bien en el paradigma interpretativo la distancia entre sujeto y objeto disminuye, el conocimiento sigue centralizado en el sujeto cognoscente y el conocimiento producido y no en la génesis o fuente de sus datos. La epistemología del sujeto conocido, en cambio, se resiste a considerar como objeto al sujeto que forma parte del proceso de conocimiento, concibiéndolo como sujeto esencialmente igual al sujeto cognoscente. Desde esta perspectiva, el conocimiento requiere de una interacción comunicativa entre el que conoce y el que es conocido donde ambos sujetos se transforman. Ambos sujetos, con igual capacidad para conocer, interactúan y así amplían sus conocimientos acerca del otro, de sí mismo y de la relación cognitiva en sí misma. Esto supone una construcción cooperativa del conocimiento donde la voz del sujeto conocido no se tergiversa o desaparece bajo los códigos y reglas del discurso científico legitimado. Dice Vasilachis:

> Este sujeto conocido activo y no pasivo, como siendo y haciendo, no como estando y aceptando, como produciendo conocimiento, no como proveyendo de datos útiles para que otros conozcan, ni considerado sólo

[1] El proyecto se aprobó, financió y desarrolló en el marco de la Convocatoria "Universidades Socialmente Comprometidas" 2019 de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

> como un depósito de esos datos es el que marca la diferencia entre una epistemología centrada en el sujeto cognoscente y otra, la que propongo, centrada en el sujeto conocido (2007a: 9).

En un sentido similar, y desde la perspectiva de la investigación-acción participativa, Heron y Reason (1997) refieren a una *epistemología extendida*, donde quien conoce participa de lo conocido articulando el mundo mediante cuatro tipo de conocimientos, que consideramos también se integran en las PSC: 1) un conocimiento experiencial que supone una relación directa, cara a cara con el otro, conociendo mediante la participación empática en las situaciones de vida; 2) un conocimiento representacional, que se basa en el experiencial y lo representa simbólicamente en forma de arte gráficas, plásticas, musicales, vocales y verbales; 3) un conocimiento proposicional o declarativo que se expresa en conceptos, declaraciones y teorías; 4) un conocimiento práctico o saber hacer y saber cómo, que requiere comprensión conceptual de los procedimientos prácticos, representación de los mismos y base experiencial en la situación donde ocurre la acción. O sea, que articula los tres tipos de conocimientos anteriores en la acción intencional. Las PSC implican un conocimiento práctico ya que estudiantes, docentes y actores de la comunidad realizan cooperativamente acciones intencionales para abordar problemas prácticos, lo que supone un conocer mediante una experiencia directa, que suele ser representada de diversas formas no convencionales y que requiere, y a su vez produce, conocimiento proposicional.

1.2. Fundamentos pedagógicos

Otro concepto clave para interpretar las PSC es el de aprendizaje *experiencial.* Se trata de un aprendizaje situado, en contexto, producto de la acción sobre él. El alumno aprende participando en prácticas con la comunidad, aprende haciendo en contextos vinculados con su futuro ejercicio profesional. El aprendizaje es experiencial ya que el estudiante aprende a través de la experiencia y reflexionando sobre la misma; aprende con otros, de manera colectiva, construyendo un conocimiento que es compartido y socialmente distribuido; y de manera situada ya que el aprendizaje se desarrolla en un contexto socio-cultural mediante proyectos o acciones de carácter práctico.

Este aprendizaje se desarrolla en *comunidades de prácticas* que, en el marco de una teoría social del aprendizaje, son un conjunto de actores sociales que comparten un objetivo común, profundizan su conocimiento y experiencia en un tema trabajando juntos e interactuando de manera continua (Wenger, 2001). Se trata de un proceso de aprender y conocer participando en comunidad. En un sentido similar, Torres define las comunidades de aprendizaje como:

> 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 (Torres, 2001:1).

En comunidad se construye un aprendizaje colaborativo. Este se concibe, desde una perspectiva socio-cultural vigotskiana, 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. Supone responsabilidad individual dentro del grupo e interdependencia en un proyecto común (Zañartu Correa, 2003).

1.3. Fundamentos curriculares

Las PSC se sustentan en una concepción del *curriculum como praxis* orientado por un interés emancipador (Grundy, 1991). Este enfoque se opone a la concepción del currículo como producto o como técnica. Su *eidos* orientador es la liberación de las conciencias de dependencias dogmáticas y el compromiso con la acción transformadora; la disposición que orienta la acción es la praxis que supone una acción crítica surgida de la reflexión y dirigida a modificar deliberadamente las relaciones de poder intrínsecas a las situaciones sociales que viven las comunidades. Esto supone avanzar desde un currículo orientado a la adquisición de destrezas técnico-profesionales hacia un currículo orientado por un interés emancipador mediante la crítica ideológica o la reflexión crítica. Esto implica que las PSC, mediante la acción y la reflexión conjunta, ayuden a analizar: a) el sentido social y político de las prácticas que se realizan, b) las contradicciones existentes en ellas, c) el papel de las profesiones en la construcción y solución de los problemas de la comunidad, d) el origen o causas históricas de los problemas que se abordan, e) los intereses y supuestos ideológicos y teóricos que se expresan en las situaciones y f) las posibles acciones a realizar para transformar las situaciones de injusticia, desigualdad y opresión.

Las PSC permiten incorporar la dimensión ética y crítico-social en la formación de los estudiantes promoviendo la conciencia social y ciudadana y la preparación para la participación social. Permiten una mayor *justicia curricular* ya que, siguiendo a Conell (1997) los temas curriculares se plantean y abordan desde la perspectiva o situación de los sectores más postergados o subalternizados y las profesiones se repiensan a favor de esos sectores.

El *empoderamiento* de las comunidades, entendiéndolo como un proceso en el cual se construyen instancias que permitan contribuir a que los mismos integrantes de la comunidad generen y construyan conocimientos como fuentes de su propio poder individual y colectivo (Saforcada, 2013) es un resultado esperado de las PSC.

1.4. Concepción de universidad

Las PSC suponen una universidad comprometida y territorializada tal como se propone en el Plan Estratégico de la UNRC que dice:

> El compromiso social de la universidad supone la democratización del conocimiento que ella produce y enseña mediante el desarrollo de prácticas académicas centradas en la intencionalidad de una mayor justicia e igualdad social. Significa, también un proceso de apropiación social y distribución de saberes que se comparten, se recontextualizan en nuevos ámbitos y se ponen al servicio de la sociedad.
>
> Más precisamente, el concepto de función social de la universidad alude a: a) la respuesta a necesidades sociales de los grupos sociales vulnerables, del estado y organizaciones de la sociedad civil; b) la producción, enseñanza y utilización de conocimientos científicos y tecnológicos contribuyendo a pensar y resolver los problemas críticos de la región; c) el establecimiento de relaciones de diálogo, intercambio y aprendizaje con actores sociales sobre problemáticas críticas comunes (UNRC, Plan Estratégico Institucional, 2017: 60).

Cuando hablamos de territorialización de la universidad nos referimos al anclaje o vínculo bidireccional que ella establece con su territorio; se trata del desarrollo de actividades académicas que, en el marco del compromiso o función social de la universidad, contribuyen a la transformación de las realidades locales. Implica modos de colaboración, aprendizaje e intercambio entre actores institucionales y actores sociales territorialmente definidos (Juarros, 2015). Desde esta perspectiva, la universidad no está fuera del territorio sino que es una línea más en esa red de relaciones, que lo configuran.

En la territorialización se borran las fronteras entre educación formal e informal, entre docencia, extensión e investigación, entre disciplinas, entre conocimiento académico y conocimiento cotidiano y popular. La red o trama territorial pasa a ser el locus de aprendizaje en las PSC.

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). Por otra parte, se optó por un diseño multimetódico que permitiera complementar un abordaje cualitativo con otro cuantitativo.

El *enfoque interpretativo o comprensivo* deja lugar a la consideración de los significados subjetivos que los actores otorgan, en este caso a las PSC. Comprende la situación objeto de estudio mediante las interpretaciones, intereses y aspiraciones de los sujetos que interactúan. Reconoce multiplicidad de fuentes, de criterios, de interpretaciones y de procedimientos. Se trata de utilizar una estrategia participativa de "descubrimiento de valores" acerca de lo que los docentes, estudiantes y comunidad consideran del objeto evaluado (Stake, 2006). Ofrece además, una orientación endógena y autónoma a la evaluación, al predominar una lógica emergente de criterios construidos inductivamente y desde la perspectiva de los propios actores.

Las unidades de análisis fueron once PSC en desarrollo a partir de la convocatoria del año 2017. Los criterios para su selección fueron: a) que tuvieran continuidad desde el año 2016, b) que estuvieran representadas las cinco facultades; c) posibilidad de acceder a los estudiantes para la toma de datos. Este último criterio se tuvo en cuenta ya que, en algunos casos de PSC desarrolladas en los últimos años de la carrera, los estudiantes ya no se encuentran en la Universidad.

Con estos criterios la muestra quedó conformada según muestra la Tabla 1. La tabla 2 sintetiza la cantidad de estudiantes, docentes y actores de la comunidad entrevistados, por facultad.

Tabla 1: Composición de la muestra

Facultad	Cantidad de PSC seleccionadas	Cantidad total de PSC en desarrollo
Ciencias Humanas	4	17
Agronomía y Veterinaria	3	12
Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales	1	8
Ciencias Económicas	1	1
Ingeniería	2	1
Total	11	40

Tabla 2: 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 procedimientos de generación inductiva de núcleos temáticos mediante un proceso analítico de codificación a través del cual el dato fue fragmentado, conceptualizado e integrado. Para eso, el proceso de codificación fue, en un principio, abierto; buscando, luego, las propiedades y dimensiones de las categorías emergentes que abrieron un proceso de reducción teórica en categorías centrales (Glaser y Strauss, 1967).

Se consideraron criterios de calidad del estudio como la credibilidad a través del registro minucioso de los datos detallados, ricos y completos y la revisión por pares (integrantes de la mesa coordinadora de PSC). Pero el más relevante, dadas las características y propósito de la investigación, es el empoderamiento o contribución de la investigación a la implementación y mejoramiento del proyecto (Vasilachis b, 2007).

Para el *abordaje cuantitativo* aplicamos a los estudiantes un cuestionario estructurado y autoadministrado. El mismo fue enviado por los profesores de las once PSC seleccionada a los estudiantes que participaron en ellas a través de e-mail.
Con esta metodología se pretendió recabar la valoración de los estudiantes de diferentes aspectos de las PSC. Tales aspectos o dimensiones de análisis relevadas mediante el cuestionario fueron:

- Relación o integración entre contenidos desarrollados en las asignaturas y la experiencia comunitaria.
- Actitudes que se aprenden con las PSC.
- Competencias profesionales o académicas que se aprenden.
- Grado de participación en el diseño y evaluación del proyecto.
- Valoración de la metodología de trabajo.
- Trabajo en equipo.

• Niveles de aprendizaje experiencial (receptivo, analítico, productivo o creativo).

Respondieron el cuestionario 159 estudiantes distribuidos por facultad según muestra la tabla 2.

Tabla 3. Distribución de los estudiantes que respondieron el cuestionario según Facultad, año 2018.

Facultad	Cantidad de estudiantes que conforman la muestra	Porcentaje
Ciencias Humanas	38	23,9%
Agronomía y Veterinaria	50	31,4%
Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales	30	18,9%
Ciencias Económicas	27	17,0%
Ingeniería	14	8,8%
Total UNRC	159	100%

3. LAS PRÁCTICAS SOCIO-COMUNITARIAS DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS ACTORES. ESTUDIO CUALITATIVO

El estudio cualitativo, realizado mediante entrevistas a estudiantes, docentes y actores de la comunidad nos ha permitido evaluar el desarrollo de las PSC desde diferentes categorías analíticas emergentes de los datos. Presentamos a continuación tales categorías y luego las desarrollamos en los apartados siguientes.

1. Modos de concebir las PSC
   1.1. Perspectiva transferencista y centrada en la formación profesional
   1.2. Perspectiva crítica
2. Aportes a la comunidad
   2.1. Huellas que dejan las PSC
   2.2. Instalar capacidades
   2.3. Participación de los actores
3. Cambios en los aprendizajes de los estudiantes
   3.1. Nuevas formas de aprendizaje
   3.2. Otras realidades, nuevas subjetividades
   3.3. Aprendizaje de competencias
   3.4. Repensar la profesión
   3.5. Nuevas emociones
4. Cambios en las prácticas docentes
   4.1. Otra forma de ser docente
   4.2. Cambios en las metodologías de enseñanza
   4.3. Cambios curriculares
   4.4. Docencia colaborativa
   4.5. Cambios en las formas de evaluar
5. Debilidades y proyecciones emergentes
   5.1. Comunicación y sistematización
   5.2. Participación

5.3. Integración e integralidad
5.4. Reconocimiento a la tarea docente
5.5. Tiempos diversos
5.6. Presupuestos y recursos disponibles.

3.1. Los diferentes modos de concebir las PSC

Un proyecto, cuando se pone en acto en el contexto de las prácticas, es interpretado y traducido por sus actores (Ball, Maguire, Braum, Hoskins & Perryman, 2012); una de las condiciones que media tales resignificaciones son las propias concepciones de los sujetos acerca del proyecto y su sentido. Parlett y Hamilton (1985), desde su enfoque de evaluación iluminativa señalan que un proyecto, como "modelo abstracto", cuando se lleva a la práctica sufre modificaciones y adopta formas diferentes. Y en ello incide lo que denominan el "ambiente de aprendizaje", esto es, el entorno socio-psicológico y material dentro del cual los participantes trabajan; en ese entorno mencionan aspectos como los presupuestos tácitos y las perspectivas de los actores intervinientes. Es por ello, que en la evaluación de todo proyecto es necesario tener en cuenta tal contexto donde las concepciones de los sujetos acerca del objeto de la innovación tienen central incidencia. Se entiende aquí por concepciones a las expectativas, valoraciones y significaciones que los actores entrevistados tienen sobre las PSC.

Desde las voces de los entrevistados pudimos identificar al menos dos diferentes concepciones explícitas acerca de las PSC[2]: una perspectiva que podemos denominar transferencista y centrada en la formación profesional y otra que reúne rasgos de la perspectiva crítica.

3.1.1. Perspectiva transferencista y centrada en la formación profesional

Por un lado, se advierte en algunas expresiones una ***visión aplicacionista***, propia de una racionalidad técnica donde las PSC se constituyen en un contexto donde "aplicar" los conocimientos teóricos construidos desde la propia universidad. En ese sentido, dicen los entrevistados:

> "*(...). es un espacio donde cambia la lógica de aprender, y también bajar un montón de cosas a la práctica, a la comunidad" (E43FAYV8E).*[3]

> *"Se ponen en juego muchas cosas, como la posibilidad que tienen estudiantes y docentes de acercarse al territorio, y poner en práctica herramientas aprendidas desde la formación más disciplinar". (E36FCEFQyN1C).*

[2] Aclaramos que se trata de concepciones explícitas o declarativas ya que indagar los supuestos implícitos hubiese requerido otros procedimientos metodológicos no contemplados en este estudio.

[3] 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: FCEFQyN; 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.

"(...) la interrelación con la universidad hace que ese conocimiento pueda bajar a una propuesta de mejoramiento en una ciudad. Entonces la organización xx, es de alguna forma un nexo que permite esa transferencia de generación de conocimiento en la universidad a la sociedad" (E32FCEFQyN6C).

"La práctica les ayuda a implementar y a llevar adelante los conocimientos que han adquirido durante toda su formación, más en estas materias, que son para llevarlas a la realidad y aplicarlas". (E5FCE9D)

Hay en los dichos de los actores una imagen topológica donde el conocimiento circula desde el lugar de la teoría (el arriba) hacia el lugar de la práctica (el abajo); circulación unidireccional de una cultura (¿concebida como superior tal vez?) que "baja" mediante operaciones de aplicación, transferencia o servicio. Subyacen a esta idea algunos rasgos de la racionalidad técnica como son la confianza en la ciencia para la resolución de problemas prácticos y una lógica donde "los investigadores proporcionan el conocimiento básico y aplicado del que derivan las técnicas para el diagnóstico y resolución de los problemas en la práctica" (Pérez Gómez, 1988: 130).

Vinculadas a la anterior, están las visiones que enfatizan el aporte de las PSC a ***otorgar sentido a la profesión y a la formación profesional.***

"*Como persona, para mí también las PSC son lugares en donde me puedo encontrar otra vez dándole valor y sentido a la profesión, el para qué elegí ser veterinaria" (E51FAYV5D.)*

"Otra cosa que me parece importante de las prácticas es hacer ver a los estudiantes una realidad diferente y una oportunidad diferente. Los chicos que estudian Veterinaria van a estar muy dedicados a la producción de grandes o pequeños animales y el traerlos más al terreno y abrirles un abanico de otras oportunidades que ellos pueden ver como una salida laboral diferente" (E49FAYV4C).

"(...) está bueno ayudar al otro, pero yo me imaginaba eso. ¡Y nada que ver! Es una práctica de tu profesión" (E7FCH3E).

Las PSC son un espacio que les permite a docentes, estudiantes y a los profesionales de la comunidad repensar o resignificar la profesión, darle otro sentido. Otro tipo de prácticas profesionales son posibles: desarrolladas desde otra perspectiva, en ámbitos no convencionales con un sentido social más que individual y economicista. Se repiensan a sí mismos como graduados y su futuro laboral. Las PSC se constituyen, en definitiva, como un espacio privilegiado para la formación profesional.

En esta perspectiva, el beneficio mayor parece estar en la propia universidad y en la formación profesional de sus futuros egresados, siendo las PSC un medio para tal fin. No obstante, puede advertirse un impacto social a largo plazo, en tanto estas experiencias estarían construyendo nuevas profesionalidades que es dable esperar puedan producir transformaciones con sentido crítico y social cuando se inserten en el campo laboral.

Otra idea que se reitera en el discurso de los entrevistados, tanto de los estudiantes como de los docentes, es la de las PSC como un modo de "***devolución***" al estado y a la

sociedad de los esfuerzos realizados en el sostenimiento de la educación universitaria pública y gratuita.

> "*En parte creo también que le corresponde a la Universidad pública y a nosotros los formados de la universidad pública, siento que también es una manera de devolver al estado justamente con los más desfavorecidos y los más olvidados algo de todo lo que me dio el estado a mí" (E23FCH2D).*

> *"Yo lo hice porque, personalmente, creía que estaba bueno y aparte como que te dan ganas de ayudar por ahí, sobre todo como para devolver un poco (...) le tengo que devolver algo a la sociedad" (E35FCEFQyN1E).*

Estas visiones resaltan el carácter gratuito y público de la enseñanza universitaria, sostenida por el Estado y, por lo tanto, se vivencia como un compromiso social el que la universidad realice acciones en beneficio de quien la sustenta. No obstante, cabe preguntarse, ¿devolución o mutuo compromiso desde diferentes ámbitos del Estado y de la sociedad (la universidad es Estado y es sociedad) por una mayor igualdad y justicia para todos?

Un actor comunitario discute esta idea de devolución cuando dice:

> "*y no es que la universidad tenga que "devolver algo" la universidad no tiene que devolver, la universidad es un vínculo, es comunidad. También es una forma de abrirse y caer en la cuenta que es algo que corresponde, para que la universidad vea eso y se genere una retroalimentación entre universidad e instituciones estatales, provinciales, nacionales, locales" (E39FCH7C).*

Estas tres visiones expuestas (aplicación, formación profesional y devolución) podrían encuadrarse en lo que Cano Menoni (2015) denomina extensionismo reformista. En ese movimiento se enlazan, a su vez, diferentes corrientes, una que advierte la extensión como un medio para una mejor formación humanista y crítica de los estudiantes y otra "cuyo énfasis estuvo puesto en dirigir la difusión de la cultura y el conocimiento universitario hacia la atención a los grandes problemas nacionales" (Cano Menoni, 2015:5). Las ideas de ambas corrientes parecen tener algunos puntos en común con las concepciones antes expuestas. Se trata de perspectivas transferencistas, culturalistas, centradas en la formación profesional y a veces asistencialistas, pero que no dejan de tener un profundo sentido y valor ético.

Esta concepción predomina en docentes y estudiantes de facultades y carreras del campo de las ciencias naturales y en las de corte más profesionalista; también en miembros de la comunidad que abordan problemáticas de carácter técnico; lógica congruente con los modos de producción y distribución del conocimiento de esos campos disciplinares.

3.1.2. Perspectiva crítica

Otro modo de concebir a las PSC que se infiere de los testimonios de los entrevistados es una perspectiva crítica que caracterizamos a través de cuatro rasgos distintivos emergentes de los datos: interacción social, aprendizaje colaborativo, ruptura con sentido común y relación entre teoría y práctica.

En algunos testimonios prima la idea de una ***relación bidireccional o interacción social*** mutua entre la universidad y la comunidad, donde cada actor aporta lo propio.

> "*Cada uno aporta desde donde puede: nosotros les damos el sustento académico científico y ellos, todo lo que es social. Acá no hay plata que vaya ni que venga, es simplemente el trabajo en conjunto y la llegada social. (...) No entiendo la extensión, la transferencia, ni la PSC, si no hay un ida y vuelta. "Puedo hacer esto por ustedes, pero ¿cuál es el resarcimiento de su parte? ¿en qué los beneficia?". La pregunta no es "¿qué me dan a mí?", porque a mí no me van a dar, pero decir sí, "¿pudieron resolver esta situación?". Eso es lo que yo interpreto" (E28FCEFQyN6D).*

> *"Yo creo que la práctica socio-comunitaria, por un lad, es un nexo entre la Universidad y lo que tiene para dar y lo que tiene para ofrecer a la comunidad en una construcción conjunta, y un análisis, una demanda que no tenga que ver con algo que la Universidad quiere hacer sino con lo que la comunidad o territorio determinado necesita" (E23FCH2D).*

> *"La PSC es una vía para poder plantear otro montón de cosas en ese acercamiento, en ese entrecruzamiento que tiene que haber entre el mundo de afuera y la Universidad, entre la Universidad y la comunidad. Pero es un entrecruzamiento, porque si yo hago un acercamiento lo único que hago es acercarlo, tienen que (hace trenzas con las manos) dejarse penetrar por aquello, los programas de estudio, las prácticas institucionales, los discursos universitarios" (E22FCH2D).*

Interacción, entrecruzamiento, ida y vuelta, trabajo conjunto son los términos de los entrevistados. Ellos suponen una ruptura con la idea de transferencia lineal desde la universidad hacia la comunidad enfatizando, en cambio, la idea de entrelazamiento entre mundo académico y mundo social, de interacción en mutuo beneficio: ambos actores reciben aportes y ambos se transforman en la articulación. Podríamos interpretar estas concepciones como acciones comunicativas en términos de Habermas (1997), esto es, situaciones donde los actores no se relacionan por un cálculo egocéntrico de utilidades e intereses, sino a través del entendimiento. Los participantes en la interacción coordinan de común acuerdo sus respectivos planes de acción y los ejecutan bajo las condiciones del acuerdo que han construido (Habermas, 1997). Interacción comunicativa y horizontalidad como ideario y acto prevalecen en estas concepciones.

En esa interacción, los actores universitarios acompañan en la resolución de problemas.

> "*Es contribuir con acciones concretas para resolver situaciones. En mi caso, trabajo con problemáticas ambientales. Pero se tiene que contribuir con acciones concretas. Otra cosa en la que tenemos mucho cuidado como grupo, es plantear 2 o 3 acciones concretas y que se lleven adelante y se resuelvan, no plantear grandes cosas y que no se concreten. Esa es nuestra forma de movernos" (E28FCEFQyN6D).*

> *"Me parece que hablan de eso, del compromiso social, de pertenecer a una universidad pública y poder llevar no respuestas, sino trabajar a la par a la institución. Creo que empecé a ver eso y a cambiar mi mirada al trabajo en*

conjunto que se hace a la par, con otras instituciones del medio" (E14FCH10E).

La idea de eficacia en las acciones como realización o concreción real para resolver los problemas subyace a los principios de actuación de un equipo. Prima la acción teleológica u orientada al logro de fines en determinada dirección como constitutiva de la acción orientada al entendimiento.

Por otro lado, la idea de acompañamiento resalta la horizontalidad de las relaciones donde los universitarios no intervienen solos ni asisten a la comunidad, sino que "están junto a" ella, trabajan a par, resolviendo cooperativamente los problemas del territorio mediante acciones concretas para garantizar su efectividad.

Con respecto a este aspecto, el momento de construcción de la demanda, de problematización es visualizado también como espacio para la interacción y el aprendizaje con otros.

"No siempre las instituciones tienen claridad y pertinencia en la demanda. Me parece que tiene que ser un espacio a discutir esa demanda, para poder problematizarla. Ese sería también el aprendizaje, que podamos nutrirla mutuamente. Nos parece que generalmente se amolda a lo que las instituciones están demandando y a veces no siempre es lo que se necesita...sería como un punto de aprendizaje interesante, que las instituciones y las organizaciones tengamos ese espacio en que no se tome tal cual la propuesta sin pensarla y co-construirla" (E15FCH10C).

La idea de interacción avanza en los discursos de otros actores hacia el reconocimiento de un ***aprendizaje colaborativo.***

"*Aprender de ellos y de todas estas cosas en el barrio, más que de la teoría puntualmente" (E25 FCH2E).*

"Yo no conocía absolutamente nada y yo me puse bajo el ala de X . Yo dije "yo no sé nada", no dije "yo vengo de la UNRC"... yo tengo un montón de saberes de otras cosas pero que acá no aplican" (E22FCH2D).

"Porque en esto estamos aprendiendo todos, los estudiantes, las organizaciones y los docentes" (E9FCH3D).

"Pero creo que se aprende mucho, sobre todo a trabajar con otros (….) nos obliga a repensarnos y replantearnos cosas" (E9FCH3D).

"Mi experiencia fue como un encuentro de saberes, que es más como él decía. Uno cae y es supuestamente el profesional y en realidad creo que vamos aprendiendo mutuamente. Porque cuando trabajamos con la cooperativa los chabones saben mucho de lo que ellos hacen y nosotros sabemos de lo nuestro, de la comunicación y creo que fue eso" (E6FCH3E).

Estos testimonios de los entrevistados pueden interpretarse a la luz de lo que, en nuestro marco conceptual, referimos como comunidades de prácticas (Werger, 2001) y comunidades de aprendizaje (Torres, 2001). Los diferentes actores comparten objetivos y problemas, trabajan juntos y, mediante un esfuerzo cooperativo y solidario, aprenden y se educan en comunidad. En las PSC, *el otro*, me encuentra despojado de saberes pertinentes y, entonces, aprendo con él. En palabras de los mismos entrevistados se trata

de un encuentro de saberes que remite al concepto de ecología de saberes de Souza Santos (2005). En esta perspectiva, interactúan con igual legitimidad diversos modos de conocer: conocimiento científico, cotidiano, tácito, el *know how*, el saber popular, la intuición, la opinión. No hay primacía de la racionalidad científica. Reconoce la pluralidad de conocimientos heterogéneos y sus interconexiones continuas y dinámicas sin comprometer su autonomía. El conocimiento es interconocimiento (Souza Santos, 2005).

Otro componente de lo que interpretamos como un enfoque crítico es la ruptura con el sentido común que posibilitan las PSC, según algunos de los actores entrevistados.

> "*Siempre tratamos de que sea una mirada teórica, y no desde el sentido común, no desde el prejuicio, no desde el estereotipo, que es lo que tratamos de romper desde los dos lados. Por una parte, desde algunos estudiantes que miran desde una construcción de sentido común, propio de una ubicación en una estructura de clase. Pero también tratamos de romper con una visión romántica: porque es el barrio, porque es popular está todo bien, es bueno, es lindo, tienen razón. Buscamos romper con eso también, desde las dos miradas" (E11FCH10D).*

> *"Cómo hacer para no reforzar los prejuicios que tenemos como sujetos sociales de un sector que no habitamos. (...) No queremos que nos vengan a hablar de que la droga o que la homosexualidad son un problema biológico. No queremos. (...) Uno de los pibes dice: "Por el hecho que yo tenga gorra, pasó el andino y a mí me frenan en la heladería de enfrente a la policía". A esto, una de nuestras estudiantes que cursó tres años de sociología, con la que trabajamos el sentido de las prácticas, le dice: "y por qué no te sacas la gorra?", y el chico, un pibito de 16 años, le contestó: "porque si yo me saco la gorra, me tengo que cambiar el color de piel, tengo que hablar de otra manera, tengo que dejar de ser yo". Eso fue un frenadón y ahí es cuando yo digo: no reforzar la idea de que vamos a ayudar a los pobres. Eso es muy fuerte en la carrera" (E12FCH10D).*

La ruptura con el sentido común hegemónico es posibilitada por la crítica ideológica orientada por un interés emancipador. Para Habermas (1968) el interés emancipador supone independencia de todo lo que es externo al sujeto, liberación de dependencias dogmáticas, del sentido común hegemónico. Las ideologías tienen como una de sus funciones la naturalización o justificación del orden social existente; se reconoce en el sentido común y en el modo de ver las cosas como si se trataran de evidencias naturales. La crítica ideológica, entonces, apunta a develar lo ideológico o cultural en las prácticas sociales, a desnaturalizarlas, a poner en cuestión los significados hegemónicos y el sentido común que las impregna. Es la forma o método que permite la reflexión y la concienciación develando cómo la ideología genera autocomprensiones distorsionadas. Se trata, según Apple, de situar los acontecimientos "en la arena, más amplia, del conflicto económico, ideológico y social" (1979:26) buscando el origen de las creencias o del sentido común en las formas de vida social.

El último testimonio relata con claridad el modo en que el intercambio entre un estudiante y un joven de la comunidad ayuda al primero a develar su sentido común hegemónico, poniendo en cuestión sus significados e interpretaciones, colocándolos en la arena de una estructura social que discrimina y estigmatiza a los sectores populares.

Ayuda a esta crítica ideológica el ver otras realidades, tener otras miradas, escuchar otras voces.

> "*Esto de ver y saber que nuestro contexto no es el único sino que hay un montón de otros y múltiples realidades. Y esta materia se trataba justamente de eso: poder verlo desde otra mirada, comprender eso y tratar de tener empatía" (E25 FCH2E).*

> *"... no sé... no es ayuda... es escuchar las voces que están silenciadas, revertir algunas cuestiones de valores, ciertos modelos sociales, educativos y hegemónicos, siempre tuve esta capacidad para mostrar que hay otras cosas, que hay otras voces, que hay otras formas de vida, ideas, que son distintas y que no son ni mejor ni peor y que construyen subjetividad" (E22FCH2D).*

La interacción con un otro que es diferente en su existencia (no en su esencia, diría Vasilachis), conocer otros mundos sociales, permite comprender, ponerse en el lugar del otro (empatía), entender el significado de otros valores y formas de vida, construyendo, de ese modo, subjetividades críticas.

Por último, se reitera en las entrevistas la idea de las PSC como espacio de ***vinculación entre teoría y práctica***.

> "*Las definiría como el dispositivo académico que busca vincular y articular la formación de estudiantes con el territorio. Permiten potenciar la propia formación y re mirar la teoría en base a esa práctica desarrollada" (E15FCH10C).*

> *"La PSC nos dio la posibilidad de ir al territorio, y después volver al aula a poner en juego todo lo que teóricamente habíamos desarrollado, o estábamos mirando desde la práctica más concreta" (E11FCH10D).*

> *"Tenemos como una raíz desde la cátedra de trabajar siempre en esta doble mirada que es la reflexión y la acción. Se tiene que mirar dialécticamente y nosotros entendemos que para eso hace falta salir, hablar con gente, intervenir en algunas situaciones" (E12FCH10D).*

La idea de praxis parece sustentar las PSC, según los entrevistados que comparten una visión crítica de la misma. Para Freire, praxis es "unidad entre práctica y teoría por la cual ambas se construyen, se formulan y reformulan en movimiento constante entre práctica y teoría para volver a una nueva práctica" (1985:132). Significa unidad de la reflexión y la acción en torno a la realidad. Según el autor, a través de la praxis, los hombres reconstruyen reflexivamente el mundo social, toman distancia de él y lo objetivan.

En síntesis, interacción social, comunidades de aprendizaje y de prácticas, ecología de saberes, crítica ideológica y praxis, son categorías conceptuales desde las que interpretamos los decires de los actores de las PSC. Configuran una perspectiva crítica y emancipadora, que identificamos preponderantemente en docentes, estudiantes y actores sociales vinculados a la Facultad de Ciencias Humanas.

3. 2. Los aportes de las PSC a la comunidad

En este apartado intentamos responder el interrogante referido a qué aportan las PSC a los actores de la comunidad desde su propia mirada. Tres categorías analíticas emergen de los datos: a) las huellas que deja la universidad; b) instalar capacidades; c) participación.

3.2.1. Las huellas que deja la Universidad

Las PSC dejan "huellas" o aportes a la comunidad desde la visión de sus actores. Podemos distinguir tres tipos de aportes o aprendizajes de la comunidad.

En primer lugar, ***aprendizajes de aspectos técnicos o saberes específicos*** que ayudaron a resolver problemas de diversa índole: de salud pública, agrícolas, botánicos, educativos, de diagnóstico y prevención, entre otros.

> "*Para nosotros todo lo que sea aprendizaje para los niños es lo que más deja huella" (E27FCHC).*
>
> *"Como técnica me parece muy importante lo que se logra avanzar en cuestiones sanitarias de la provincia. Sobre todo, en ámbitos donde no hay muchos recursos para comprar insumos, o donde hay poca disponibilidad de trabajo humano (...) Se hace un aporte a la salud pública en lugares donde si no fuera por la pasantía, en muchos casos no se podría dar" (E54FAYV5C).*
>
> *"Se pudo hacer un diagnóstico, una concientización de la población con la que trabajamos sobre este problema, entonces me parece que fue muy bueno. Se trabajó sobre prevención también" (E49FAYV4C).*
>
> *" (.....) tener más cuerpos acompañando (....) al ser más personas que es lo que aporta la práctica, nos permite ir probando distintos dispositivos alternativos al formato escolar" (E15FCH10C).*

Estos aportes dejan "huellas" que permiten "despegues" que de otra manera no serían posibles, según las voces de la propia comunidad.

> *"Eso fue un aprendizaje que además a nosotros nos corrió el límite y nos sigue desafiando a pensar cómo seguir trabajando en ese aspecto. (...) nos desafió a seguir pensando, logramos visualizar que en realidad todavía podemos mejorar un montón" (E36FCEFQyN1C).*
>
> *"El proceso que hicimos no solo que fue muy productivo, sino que hicimos un despegue que no hubiera sido posible de otra manera" (E8FCH3C).*

Permiten "correr los límites" de lo que las organizaciones pueden hacer, generando nuevos desafíos. Parecen actuar a la manera de andamiajes que amplían las zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1972), es decir, la distancia entre lo que podrían hacer solos con lo que pueden hacer en colaboración con otros.

En segundo lugar, otros entrevistados valoran aportes de ***orden actitudinal*** que significan como transformaciones tales como aprender a integrarse, la misma

convivencia humana y la apertura a nuevos mundos, además de los aprendizajes técnicos.

> "*Hubo un montón de aprendizaje, amén de lo técnico-profesional aprendimos que necesitamos integrarnos más (...) Evolucionamos, crecimos, nos adaptamos, avanzamos, hicimos un montón de cosas y esto fue transformarnos, nos transformamos a nosotros mismos, entiendo que también se transformaron los estudiantes" (E8FCH3C).*

> *"Pero hay otras cuestiones que no se miden que tienen que ver con la apertura mental, en el sentido de explorar otros mundos, creo que las prácticas en eso han aportado un montón" (E39FCH7C*).

En tercer lugar, se resaltan los ***aportes metodológicos***. La articulación con la Universidad habilita nuevas metodologías y nuevas formas de resolver los problemas.

> "*Lo que recuperamos como positivo es que de alguna manera la PSC nos ordenó en este sentido o nos desafió a nosotros a poder pensar que eran posibles otras formas de manejar la información" (E36FCEFQyN1C).*

> *"En el proceso nos han brindado herramientas, hemos descubierto y nos hemos vinculado con personas que nos han dado un valor agregado a la cooperativa muy importante. Nos han hecho replantear muchísimos caminos que creíamos que eran esos y no, en realidad eran otros"* (*E61FCHE9C).*

En ese aprendizaje de nuevas metodologías lo que, a veces, la Universidad logra es ayudar a hacer explícitos conocimientos que están disponibles en las organizaciones pero de manera tácita o intuitiva. Ese proceso de explicitación forma parte de un proceso de conversión del conocimiento que al formalizarlo, ordenarlo y hacerlo comunicable lo torna más potente, transferible y eficaz.

> "*Yo creo que lo que hicimos más que todo, fue facilitar o habilitar instancias, para ordenar, estructurar o perfeccionar algunas cosas que ellos de antemano sabían. (...) Lo que hicimos, fue habilitar y facilitar otras instancias para que estas habilidades se potencien. (...) Desde mis prácticas, las organizaciones intuitivamente, saben más o menos lo que necesitan. Ellos saben cómo escribir o cómo manejar Instagram, pero no saben cómo hacerlo, o cómo llevar a cabo eso. Pero ¿cómo lo hacemos? ¿Cuál sería lo correcto? Esto era lo que más nos preguntaban las organizaciones" (E6FCH3E).*

Además de la valoración de los aportes, resultan significativos dos testimonios donde se resalta lo que el territorio ofrece a la Universidad más que lo que la Universidad brinda al territorio. La comunidad resulta un "laboratorio" para el conocimiento universitario o bien, el aporte de la Universidad no alcanza o no es pertinente para abordar la complejidad de los problemas del territorio.

> "*La granja es un laboratorio para la ciencia y para el conocimiento de hoy en la universidad" (E44FAYV8C).*

> *"Creo que este tipo de proyectos enriquece más a la universidad que a la organización. Esto en el sentido que para la organización supone un*

esfuerzo de tiempo y dedicación, y a veces las demandas de la misma son tan complejas que por ahí la estructura de la universidad que todavía es más rígida o no le encuentra la vuelta, termina dando una primera respuesta" (E36FCEFQyN1C).

3.2.2. Instalar capacidades

Algunas PSC permiten no sólo aprendizajes y aportes para la resolución conjunta de problemas sino que pueden avanzar en instalar capacidades en las organizaciones, instituciones o grupos, posibilitado esto por la continuidad del trabajo conjunto.

"*Para nosotros ya no son más prácticas socio-comunitarias sino un espacio más del jardín. Yo creo que nosotros no dejaríamos que lo cerraran, obviamente buscaríamos el medio, ya sea desde la universidad, del municipio, del estado" (E27FCH2C).*

"No queríamos, por insistencia de las profes, que acabe la práctica y que nosotros nos quedemos en cero. Entonces en este desarrollo pudimos ir aprendiendo algo para poder continuar con el trabajo sin que se caiga todo ese aprendizaje adquirido" (E8FCH3C).

"Hay aprendizajes que no se si siempre se materializan en acciones pero sí se van instalando capacidades, modos distintos de hacer y de reflexionar sobre la problemática. Diría que se instalan y construyen aprendizajes en forma conjunta" (E15FCH10C).

La construcción de capacidades que quedan instaladas en la comunidad habilita a la misma a la autogestión que empodera al grupo u organización. En este sentido, Gorostiaga considera que la tarea política de la universidad consiste en "su aporte al empoderamiento cognoscitivo y actitudinal de los actores sociales, a la vez que como plataforma superior de aprendizaje y como conciencia crítica propositiva de la sociedad misma" (en Tünnermann, 2010: 27). Para Saforcada (2013) empoderamiento significa generar las condiciones para que los actores de una comunidad construyan un poder individual y colectivo, que les permita tener mayor injerencia en cuestiones que hacen a sus condiciones de vida y de la sociedad toda.

La comunidad, según sus propios testimonios, se apropia de las experiencias, construye capacidades que permiten dar sustentabilidad al proyecto más allá de la permanencia o no de la Universidad; esto a través de la reflexión y la acción conjunta lo que los empodera generando posibilidades de autonomía y autogestión.

3.2.3. Participación

Otro aspecto al que refieren los actores de las PSC es al alcance de su participación en el diseño, desarrollo y evaluación del proyecto.

En los dichos de uno de los entrevistados puede inferirse una participación meramente formal. Dice el actor de la comunidad:

"*Hemos tenidos varias experiencias de prácticas desde que empezamos con estos proyectos y siempre fue una redacción del llenado de las planillas que*

desde la universidad nos mandan para poder opinar y cargar información de lo que a nosotras nos parecía necesario que estuviera presente en el documento y después se terminaba con la firma de los directivos de cada institución" (E49FAYV4C).

"No tengo recuerdo de haber participado más que en el comentario y las devoluciones de experiencias" (E3FCE9C).

Se trataría de una mera consulta que podría considerarse como una participación formal o simbólica que legitima decisiones no consensuadas. Siguiendo a Lucarelli (1993) y Aguerrondo (1990) se trataría de participación entendida como "formar parte de" o incorporación de personas a un grupo. Desde esta perspectiva, la participación suele ser un mecanismo para superar resistencias al cambio o para dar viabilidad a proyectos verticalistas. Se le asigna un valor meramente burocrático solicitándose involucramiento en aspectos administrativos pero no en lo político, es decir, en la toma de decisiones o formulación de objetivos. Se trataría de procesos poco congruentes con los principios político-ideológicos de las PSC.

En otros casos, podemos hablar de procesos de participación real. Los miembros de las organizaciones e instituciones participan en el diagnóstico inicial, en la identificación de problemas y casos, en el diseño y escritura del proyecto, en el armado de la estrategia de trabajo y, a veces, en la evaluación del proyecto.

"*...nos estuvimos juntando con ellas (las profesoras) para escribir el proyecto. En decir que todo lo que fue el proyecto presentado formalmente nosotras tuvimos la posibilidad de agregar, sacar y darle nuestro punto de vista2 (E27FCHC).*

"Si, nos sentamos con la profe en un principio para evaluar qué es lo que queremos hacer (...) Fuimos discutiendo casi todo punto a punto porque era lo que necesitaban tanto ellos para llevar adelante la práctica y que les sirviera a los estudiantes, como a nosotros que nos resolviera un problema puntual" (E8FCH3C).

"El año pasado cuando terminó el laburo a fin de noviembre nos juntamos con el curso, evaluamos, lo charlamos, hubo una devolución, y seguimos trabajando ya que el proyecto todavía continúa. Pero se viene dando un constante proceso de evaluación. Vemos que venimos haciendo, cómo podríamos mejorar, qué podríamos dejar de hacer y en qué podríamos profundizar más" (E8FCH3C).

En estos casos estamos ante una participación entendida como "tomar parte en" o sea incorporación de las personas en el proceso de toma de decisiones. Implica injerencia o intervención activa, acción conjunta y concertada tanto en los procesos de preparación de las decisiones como en su ejecución y evaluación. En este sentido la participación se constituye en un mecanismo ideológico que se utiliza para transformar las relaciones sociales o relaciones de poder, donde éste es compartido o distribuido entre los diferentes actores. Aquí la participación tiene un valor político o social que es el verdadero sentido de la participación en el marco de una concepción crítica de las PSC (Lucarelli, 1993; Aguerrondo, 1990).

En síntesis, los aportes que las PSC hacen a la comunidad, que es un objetivo de las mismas, parecen ser relevantes en cuanto a los aprendizajes que deja, resultados concretos e instalación de capacidades que fortalecen a las instituciones, organizaciones y grupos de la comunidad. No obstante, se advierten también situaciones donde el mayor beneficio lo obtiene la universidad, más concretamente, en la formación de los estudiantes o participación sólo simbólica de la comunidad en el diseño y evaluación del proyecto.

3.3. Cambios en los aprendizajes de los estudiantes

Otro 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.

3.3.1. 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).*
>
> *"Es un aprendizaje personal y compartido, que no podría enseñarse en el aula. Es algo que se necesita vivenciar" (E30FCEFQyN6E).*
>
> *"Porque es muy valioso el aprendizaje que te deja, y si no lo vivís en carne propia es como que no se puede sacar de otro lado, es solo vivirlo" (E26FCH2E).*

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. 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 si 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).*

Ellos 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 dice 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: 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. En el marco de una teoría social del aprendizaje, los actores sociales comparten un objetivo común, profundizan su conocimiento y experiencia en un tema trabajando juntos e interactuando de manera continua (Werger, 2001). Siguiendo a Heron y Reason (1997), se trataría de una articulación entre conocimiento experiencial (relación directa, con el otro, conociendo y participación empática en las situaciones de vida) y conocimiento práctico (saber hacer y 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 lo 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).*

"Tenemos algunas alumnas que tienen un desempeño muy bajo académico, porque les cuesta horrores, pero después van a la práctica y son fantásticas, son una luz. Hay otro conocimiento y hay otro saber que no sé con qué tiene que ver" (E23FCH2D).

Como dice 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: 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.

3.3.2. Otras realidades, nuevas subjetividades

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).*

"Yo creo que podés ver lo compleja que es la realidad y cuán variado puede ser lo 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" (E41FCH7E).

Las PSC los enfrenta a un mundo complejo de incertidumbres, de movimiento constante e imprevisibilidad donde no hay respuestas previsibles 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))*

> *"En ciertos momentos como que se me ponía sobre la mesa cierta incomodidad, o sentía algo un poco extraño, al estar en un lugar que no conocía, donde quizás la jerga, lo común, era distinto a lo que yo estaba acostumbrada a vivir, estar apreciando estos cambios, o estar poniendo en juego sobre la mesa un montón de prejuicios que uno carga, o quizás cierta incomodidad o cierto movimiento en el sentido de que esa experiencia en esa institución y en esa escuela no era la misma experiencia que yo tuve cuando hice el secundario" (E13FCH10E).*

> *"Sacamos al científico del estereotipo de que es una persona con un guardapolvo, que está encerrado entre cuatro paredes, enajenado de la realidad" (E29FCEFQyN6D).*

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).*

> *"Aprendí que no todos vivimos en la misma realidad y que también hay que saberse poner en el lugar del otro y a mí también me cambió la concepción que tengo del mundo después de haberlas hecho, tampoco es que hoy soy una persona totalmente distinta después de haber hecho eso (ríe) pero si me dio otra visión" (E35FCEFQyN1E).*

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, 2017a). 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).

3.3.3. Aprendizaje de competencias

Las PSC son un espacio para el aprendizaje de 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).*

> *"El hecho de hacerlo real, nos ayudó a aprender a trabajar con otras personas, a organizarse, lo que es hacer entrevistas de capturas de requerimiento, para saber qué necesita, que eso solo lo ves cuando vas a trabajar a diferencia de los simulacros que tenemos en clase" (E35FCEFQyN1E).*

> *"¿Y aprendizajes? primero a trabajar en grupo. Y segundo estar con un otro, que es distinto a vos y tiene un montón de expectativas sobre lo que vas a hacer" (E6FCH3E).*

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).*

> *"Te van pidiendo cosas y vos lo vas relacionando con lo que vas viendo de la materia, por ejemplo te dicen algo y vos decís: voy a necesitar tal cosa, que es lo que veíamos en la parte teórica" (E6FCH3E).*

c) Son saberes integrales; en las PSC se integran 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.

3.3.4. 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, bioquímicos 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.

También, 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).*

> *"Pensamos ya como profesionales. Permite ir viendo cuál es tu perfil, cómo te sentís más cómodo" (E6FCH3E).*

> *"Te sirve mucho para ver si es lo que realmente te gusta y lo que querés hacer" (E25FCH2E).*

> *"Necesitaba como una redefinición de que si era realmente lo que me gustaba o no, estaba con ese conflicto de decir me gusta, no me gusta…*

entonces justo esa semana yo empecé la práctica y ahí como que me apropié de lo que había elegido y sentía que era lo que más me gustaba" (E24FCH2E).

Estos testimonios son congruentes con la concepción de las PSC que denominamos antes transferencista y centrada en la formación profesional.

3.3.5. 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)***.**

"Además está el cuerpo, cuando vamos al territorio, realmente la cuestión de la experiencia genera otras huellas. (...) veo que hay una cosa distinta ahí. Que hay una respuesta que es más de carácter emocional, encontrar a los estudiantes que tengan ganas de seguir trabajando por fuera de una materia a nosotros nos emociona en algún punto" (E9FCH3D).

"Nos dio mucha alegría poder ayudar, nos dio mucha satisfacción" (E47FAYV4E).

"En ese momento te sentís raro, a veces con incertidumbre porque es la primera vez que lo haces 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).

"Yo siempre digo que cuando fuimos en el colectivo y cuando volvimos fue un antes y un después. Cuando fuimos todos estaban de fiesta, y cuando volvimos, al ver otra realidad y conocer la historia de los niños, todo fue silencio en el colectivo. Son todos chicos que están ahí que por alguna circunstancia tienen que ser alejados de su familia temporalmente o hasta ser adoptados" (E33FCEFQyN1D).

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

En síntesis, los datos referidos a los cambios en los aprendizajes de los estudiantes permiten evaluar que la UNRC se aproxima al cumplimiento de dos objetivos específicos del proyecto de incorporación de las PSC al currículo universitario. Ellos son: "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". 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.

3.4. Los cambios en las prácticas docentes

3.4.1. Otra forma de ser docente

Para los docentes, las PSC han significado cambios en sus prácticas docentes en diversos sentidos: movilizando 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.

> "*Apostar a una PSC implica pensar nuestra responsabilidad como docente en el aula, fuera del aula, lo que les mostramos a los estudiantes, las oportunidades que les damos de hacer una experiencia distinta a la concretamente académica. Es diferente a la asignatura en términos de venir, escuchar una clase, hacer un práctico, hacer un parcial. Entonces sí, todo el tiempo la práctica va atravesando mi manera de ver qué es ser docente, mi responsabilidad en la formación de otro, en qué sentido, desde qué lugar, cómo acompaño. Aporta en mi práctica docente, en mi formación, y abre nuevas lecturas, nuevas miradas, sentarte a escribir estas prácticas implica también todo eso" (E11FCH10D).*

> *"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. Como son organizaciones más nuevas, nacidas en la época del hoy, se puede analizar las grandes categorías teóricas que se cursaban antes o que se mantienen para trabajar. Eso te oxigena a revisar categorías que están más establecidas" (E10FCH3D).*

> *"El trabajo en territorio es complejo, pero también es muy gratificante, si uno quisiera pensarlo en términos utilitarios, constituye un insumo muy interesante para pensar nuestras prácticas como docentes. (...) el trabajar en territorio te genera una actualización permanente" (E9FCH3D).*

La reflexión alude a un tipo de conocimiento que surge de la experiencia, 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).

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).*
>
> *"Me cambió totalmente la visión (ríe). Me enriqueció mucho como docente. Al ser docente de una carrera tan dura y más computación en donde siempre estamos aislados con una computadora, salir afuera, al territorio y trabajar con estas instituciones en particular, fue muy enriquecedor y nos cambió el pensamiento y la visión a todos (...) (...) Yo creo que las PSC para los docentes es un antes y un después. Yo creo que una vez que hiciste una práctica no querés dejar de hacerla nunca más" (E33FCEFQyN1D).*
>
> *"Las cuestiones sociales siempre te hacen ver otros lados de la vida profesional. Se pueden generar ciertas facilidades y mejoras en calidades de vida, y a través de estas prácticas uno puede llegar a tener un poco más de apertura de mente hacia los estudiantes y con uno. Permite ver que uno puede hacer muchas cosas hacia la otra persona, siempre y cuando tenga las ganas de hacerlo" (E38FI11D).*

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 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 tesinas 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" (E34FCEFQyN1D).*

3.4.2. 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.

> "*Es más, en la clase de teoría apelamos a los ejemplos de la práctica, todo el tiempo tenemos cosas para contarles, todo el tiempo estamos apelando a situaciones de las prácticas" (E23FCH2D).*

> "*A partir de la PSC) (...) hay diferencias en el proceso mental cognitivo que realizamos. Después analizamos qué logramos, qué estrategias pusimos en juego. Vemos y decimos "tuvimos que ir al campo, ver, tomar la información, observar, analizar, concluir y retrabajar el concepto teórico aplicado a una situación específica relacionada a una problemática". Eso es muy provechoso y positivo" (E29FCEFQyN6D).*

> *"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. Eso es un gran desafío, es una gran oportunidad para el docente que pueda llevarlo a acabo" (E12FCE1D).*

En todas las situaciones relatadas se trata de una enseñanza activa. Ella 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 ella se utiliza para el análisis de la práctica o, como dice una profesora, "se retrabaja" en situaciones prácticas.

3.4.3. Cambios curriculares

La propuesta curricular, en tanto se organiza en función de las demandas del territorio y "sigue el pulso" del mismo, adquiere necesaria ***flexibilidad***. La planificación es abierta a diversos escenarios posibles y se ajusta durante su desarrollo.

> "*Esa planificación acá no corre. Hubo que hacer todo un ajuste, un acomode y durante mucho tiempo casi que te digo que íbamos con alguna propuesta general" (E22FCH2D).*
>
> *"Hay que armar dos o tres opciones para cada semana, con algunos escenarios posibles. Entonces también implica mucho laburo de idear opciones y ver cuál deviene. Que también implica que los espacios de aula tienen la incertidumbre como ordenador, hay que entregarse a esa incertidumbre, a veces se llega a lo "planificado´" y a veces no" (E10FCH3D).*
>
> *"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).

"Creo que se tuvo que cambiar mucho el rumbo de la metodología de enseñanza- aprendizaje. Nosotros planteamos la idea de hacer la PSC al comienzo del cuatrimestre, luego la vamos realizando a lo largo de todo el cuatrimestre de forma conjunta entre docentes, tutores de los alumnos y alumnos. Ellos son los verdaderos protagonistas de este tema, y cada una de las temáticas que se abordan en la disciplina están muy unidas a la práctica en sí, porque son asignaturas en donde las herramientas que aplicamos son específicamente para llevar adelante este tipo de actividades. Se tuvo que cambiar muchísimo el tema de cómo ir llevando día a día en el cuatrimestre" (E5FCE9D)

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, 1994:44). 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 tiene las demandas del territorio. Por eso lo interpretamos como un enmarcamiento débil. Y esta característica del currículo hace que el mismo sea flexible, es decir adaptable a las variaciones de las complejas problemáticas de las comunidades.

3.4.4. Docencia colaborativa

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

"*Si no hubiera trabajo de equipo en esta trayectoria no creo que estaría funcionando" (E10FCH3D).*

"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 trataría la enseñanza como tarea colectiva, como colaboración y participación voluntaria. Donde prima la visión de conjunto, los valores compartidos y la coordinación. El último testimonio, además, avanza hacia un trabajo multidisciplinar donde la clasificación curricular también se debilita, además del enmarcamiento. 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.

3.4.5. 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.

> "*Ahora los finales, en vez de ser lectura con relaciones puramente teóricas, van a ser finales donde tengan que aplicar en casos" (E10FCH3D).*
>
> *"Hemos hecho informes, informes con análisis, contextualización, informe de la actividad interpelado desde la teoría" (E12FCH10D).*
>
> *"Antes, las evaluaciones eran los clásicos parciales y demás. Ahora no les hacemos más parciales, se hacen integraciones. Ellos presentan su propuesta, donde vinculan sus conceptos teóricos de manera fundamentada. Se evalúa hasta cómo integran los conceptos de toda la carrera, porque son asignaturas de tercer y cuarto año, ya casi las últimas. La evaluación es cómo fundamentan esa integración" (E29FCEFQyN6D).*
>
> *"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. Nos parece que ese es un cierre de la actividad porque si no nos quedamos en la universidad extractiva, en donde obtenemos resultados para poner que se hizo la PSC o publicar los resultados en algún congreso" (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).*
>
> *"Nosotros no tenemos parciales, trabajamos desde un seguimiento individual casi exclusivo, al ser 30 o 40 alumnos y ser 4 o 5 docentes podemos conocer bien quien viene, quien no viene, quien hace y quien no*

hace. Entonces, es una nota conceptual, nota de parte de conocimiento, parte de manual, pero también de predisposición y esa nota en cada viaje se relaciona un poco con los registros que tenemos de las prácticas. Ambas notas se suman para la nota final de la materia" (E46FAYV4D).

La evaluación resulta congruente con los particulares modos de enseñar y aprender que suponen las PSC. La evaluación ya no se centra en el aprendizaje de los contenidos teóricos sino en el uso de ellos para resolver o abordar las situaciones de la práctica. 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.

3. 5. Debilidades de las PSC y proyecciones emergentes

Los actores entrevistados identifican debilidades en las PSC y, en cada evaluación, está explícita o implícita una propuesta de mejora o proyección. Los principales aspectos reconocidos como negativos por los actores entrevistados demandan revisar cuestiones como: a) la comunicación y sistematización de los proyectos, su difusión y visibilidad en diferentes ámbitos y medios; b) la participación de los actores intervinientes; c) la integración e integralidad como articulación con otras funciones (investigación), con otras disciplinas y proyectos; d) el reconocimiento de la actividad de los docentes a nivel institucional; e) los tiempos del proyecto y f) el presupuesto asignado y los recursos disponibles.

a) Mirar a la ***comunicación*** como un aspecto débil nos habla de una preocupación por el "decir" y "contar" a los demás lo que hacemos; también aparece la comunicación como el vehículo para que los estudiantes conozcan y comprendan las PSC. Como toda acción social, las PSC generan, a partir de la implementación sus propios discursos, quehaceres e interacciones múltiples. Todo eso hace a la comunicación de los proyectos y a la difusión y la visibilidad de las actividades, ya sea como procesos o como resultados.

"Creo también que no sabemos comunicar lo que hacemos en PSC y muchas veces no lo comunicamos" (E42FAYV8D).

"Creo que debería ser más visible entre los estudiantes. Visibilizar más lo que hacemos, cuando hacemos las prácticas y que los estudiantes tengan más conocimientos. Yo llegué a cuarto año y recién ahí entendí lo que era una práctica socio comunitaria" (E6FCH3E).

"La difusión también es un gran desafío que tenemos de ahora en adelante, no solamente desde el área central de la Secretaría de Planificación sino desde las propias facultades, desde la propia institución". (E5FCE9D)

La ***sistematización de las experiencias***, que también se visualiza como un problema, ayudaría a la comunicación de las mismas, además de ser un medio para la reflexión, evaluación y generación de conocimiento sobre las PSC.

"La problemática de la sistematización también es una dificultad y una necesidad, precisamos ayuda para eso y a veces pensamos que lo podemos hacer nosotros y la verdad que no podemos hacerlo, entre todo lo otro. Que no significa que no lo hagamos pero necesitamos encontrar la capacidad

para ir sistematizando, esa es la parte que nos queda siempre. (...) pensar en ayudarnos a ir sistematizando las prácticas. (...) Debería ser a mi juicio casi como un requisito también de las prácticas, la evaluación conjunta y la sistematización, para que después en forma más organizada, llegue a los actores correspondientes para poder seguir repensando las prácticas dentro de la Uni" (E15FCH10C).

b) La ***participación*** limitada es marcada como una debilidad de las PSC en algunas de sus instancias donde el involucramiento queda relegado solo a algunos miembros (en general docentes). Algunos entrevistados proponen mayor participación, por ejemplo de los estudiantes, en todas las etapas de los proyectos o los miembros de la comunidad en instancias de evaluación y socialización de las experiencias.

"Quizás estaría bueno que en las reuniones iniciales que tienen las dos instituciones puedan ir las estudiantes que van a hacer las prácticas y ayudar a planificar las actividades. Para que ellas no hagan solamente las actividades que se demandan o asignan, si no que los estudiantes puedan co-gestionar y co-planificar con la institución sobre el proyecto, trabajar en conjunto desde un inicio, que los estudiantes sean protagonistas también y que participen en el armado de la práctica" (E14FCH10E).

"Hubo una instancia en el Aula Magna donde se contaban las experiencias de las prácticas, su desarrollo, cómo vienen y un montón de datos sobre las mismas. Si bien hubo una exposición de información muy grande en parte, como apreciación personal, era la universidad hablándose a sí misma porque hubo un proceso de evaluación muy grande en el cual las organizaciones no fuimos parte, primero porque no tuvimos voz, eso por un lado, la participación de los estudiantes dentro de ese momento, que son quienes terminan llevando adelante la práctica concreta fue mínima, si hubo mayor participación docente y mayor participación de quienes institucionalmente llevan adelante las prácticas. ¿Qué hubiera estado bueno ahí? Que quienes efectivamente hacen carne la práctica también podamos opinar y decir. Porque si no es esto, la universidad que se pregunta y se responde por sí sola, yo me fui con ese sabor. Entonces ¿Cómo generamos espacios en los que las discusiones sean entre todos? (E8FCH3C).

c) La ***integración e integralidad*** aparecen como condición pendiente para pensar la implementación de las PSC, en al menos tres sentidos. Por un lado, desde una mayor articulación con la investigación, lo que demanda integralidad en las funciones de la UNRC o una mirada más integral potenciando el encuentro entre más de una cátedra o departamento.

"Es la parte que a mí me queda pendiente, esto de pensar la integralidad, desde la investigación" (E9FCH3D).

"Me parece que también estaría como interesante la vinculación con la investigación para que no queden como procesos aislados y cortados, sino que abonen a la construcción de conocimiento y que, no sólo se instale en las organizaciones sino en la universidad también" (E15FCH10C).

En segundo lugar, se presenta como dificultad y como necesidad la articulación interdisciplinaria.

> *"Por eso digo que esa mirada integral de reflexiones más macro, pero también desde lo micro, se pierde cuando la práctica se ancla a una cátedra. Entonces me parece que esa mirada integral es todavía una deuda de acompañar esa práctica desde multiespacios" (E15FCH10C).*

> *"La mayor dificultad en esto me parece que está en poder generar un mayor nivel de articulación, que creo que es donde vamos a tratar de avanzar el año que viene con Jurídicas, esto de pensar de manera más estratégica esta transversalidad de lo que son las prácticas socio-comunitarias, con procesos más a largo plazo, que también todo eso lo limita un poco la estructura de cada cátedra" (E2FCH7D).*

> *"Creo que esta fragmentación es el mayor problema. Pensar las prácticas como islas y no como acompañar las prácticas desde distintas materias, hace que se pierda la mirada integral de lo que sucede en la práctica misma" (E15FCH10C).*

> *"Para mejorarlo, haría algo en conjunto con otras asignaturas, creo que desde el punto de vista de salud animal y alguna asignatura de producción animal. Estaría muy bueno ya que tantos alumnos de las tres ramas harían un proyecto en común y en conjunto" (E47FAVY4E).*

> *"(...) está bueno esto de tratar de que sea interdisciplinario para que sea un poquito más completo el proyecto" (E40FI11E).*

En tercer lugar, se demandan articulaciones entre diferentes espacios y proyectos de la propia Universidad.

> *"La otra cuestión es generar más articulaciones con los espacios que hay acá. Más articulaciones en función del problema: con el Observatorio de Derechos Humanos, el Consejo Social, las comisiones que hay de distintas problemáticas. Tenemos que articularnos más. Eso me parece que es un desafío" (E12FCH10D).*

> *"También profundizar, digo a nivel universidad, que la planificación, el diseño, la evaluación y la implementación sea conjunta" (E12FCH10D).*

> *"(...) a mí me da la sensación de que estas prácticas tendrían que estar más entrelazadas. Quizá tendría que haber un banco de datos de otras prácticas, inclusive de organizaciones a las cuales se ha arribado con algunas prácticas anteriores, como para no compartimentalizar el conocimiento. (E3FCE9C)*

d) Los docentes también reclaman mayor ***reconocimiento*** de estas actividades en su trayectoria curricular, problemática ésta que ha sido advertida reiteradamente por aquéllos que se dedican preponderante a la función de extensión o articulación social.

"El poco incentivo que tiene para el docente hacer este tipo de actividades, o sea todas las otras actividades tienen mucho más peso en el currículo del docente que esta actividad. Esta es una actividad que te diría está prácticamente devaluada" (E45FAVY4D).

e) El ***problema del tiempo*** aparece como una debilidad en un doble sentido. Por un lado, los tiempos de lo académico a veces están reñidos con los tiempos del territorio, como si cada institución o espacio se guiará por un uso horario específico. Por otro lado, las PSC requieren tiempo "extra", que "excede" a lo habitual, tanto para la comunidad como para los docentes y estudiantes. Por eso, algunos estudiantes proponen extender la carga horaria de las PSC.

"Nos costó acomodar los tiempos escolares con los otros tiempos de la práctica porque a veces no coinciden" (E15FCH10C).

"La cuestión de los tiempos también, los estudiantes a veces se quejan porque se les exige un tiempo extra a los horarios de cursada" (E9FCH3D).

"La problemática nuestra es relacionada a que se nos invade mucho las horas cátedras que tenemos nosotros en distintas materias y eso hace que no podamos destinar más horas al proyecto en sí" (E37FI11D).

"Yo le pondría más horas a los chicos, porque por ahí me parece que es súper constructivo el ir a la granja, es súper interesante poder explotarlo en el buen sentido digamos, sacarle el jugo a eso y aparte permitir que la universidad te de ese contacto con la realidad, que aparte la podes aplicar después en tu vida, en tu trabajo, en lo técnico, en un montón de cosas digamos, hay mucha diversidad desde lo productivo hasta lo cultural y eso siempre llena"(E43FAVY8E).

"Aumentar la cantidad de horas, podría ser tranquilamente una práctica de 120 horas" (E43FAYV8E).

f) Si bien las convocatorias cuentan con partidas presupuestarias asignadas, los ***recursos*** siempre son escasos al pensar proyectos bianuales. Esto es reconocido tanto por los docentes como por miembros de la comunidad. En algunos casos, el presupuesto se complementa con otras fuentes (presupuestos provenientes de otras convocatorias, aportes personales, etc.) para poder realizar las actividades previstas.

"Bueno, creo que esta bueno decir que eran pocos los recursos económicos con los que se contaba, hay mucho esfuerzo de buscar plata acá, plata allá y eso pierde un poco la foto del profesor y de lo esencial de lo que se está trabajando" (E49FAVY4C).

"Un poco más de presupuesto porque la verdad que la plata que nos dan la estiramos como chicle, pero es muy poco y quizás tener a disposición un poco más de recursos, esto que te decía, lo que la Universidad tiene para ofrecer. Con el transporte cada vez que tenemos que salir a algún lugar

nosotros tenemos que llamar un transporte, juntar plata o sacar del presupuesto y pagarlo" (E23FCH2D).

Identificados los problemas y proyecciones, los actores entrevistados proponen profundizar ***la institucionalización de las PSC*** mediante su expansión y articulación territorial, por un laso y, por el otro una extensión e integración curricular o sea, a más asignaturas articuladas en trayectos transversales.

"Sí me gustaría que esta práctica se pueda replicar en otros lugares, que se pueda trabajar con pequeños productores de otras provincias" (E50FAVY5E).

"Nos parece que sería un punto interesante a revisar, que nosotros en el barrio tenemos prácticas en la escuela, en el CIC, y no sé si en algunas otras instituciones del barrio, y nos parece que puede ser interesante pensar esto de las prácticas en el territorio para poder también evaluar procesos más permanentes y de mayor impacto, que no sean institucionales (…) sería abonar una práctica territorial, no en una institución" (E15FCH10C).

"El desafío es poder institucionalizarlo, que cada materia pueda articular con la PSC, que cada docente pueda estar articulando, y a su vez que cada estudiante haya podido pasar por lo menos por una PSC. (...) todavía hay áreas que se encuentran bastante aisladas de esto" (E51FAYV5D).

"Una inserción más orgánica en la currícula en el sentido que no todas las carreras lo tienen realmente incorporado" (E45FAVY4D).

A modo de síntesis

Sintetizamos algunas valoraciones y recomendaciones preliminares. El proyecto es valorado positivamente por la mayoría de los participantes. Las concepciones de los sujetos son congruentes, en la mayoría de los casos con los principios educativos e ideológicos que sustentan la política institucional orientada hacia el compromiso social universitario. No obstante, otras concepciones, que llamamos humanistas y transferencistas, orientan acciones que modifican las intencionalidades originales y dan otro sentido a las PSC. Esto interpela a acompañar la puesta en acto del proyecto con procesos formativos colectivos que permitan explicitar, tomar conciencia y re-estructurar tales concepciones.

Por otra parte, los procesos participativos y de empoderamiento de los actores, condiciones indispensables desde una perspectiva crítica de las PSC, están presentes en varias experiencias, pero no en todas ellas. Este es otro aspecto a abordar mediante procesos formativos, acompañamiento a los equipos, debates permanentes y procesos de sistematización que habiliten aprendizajes colectivos permanentes.

Las PSC modifican, sin lugar a dudas, los modos de aprender y de enseñar: priman procesos experienciales, activos, colaborativos, con sentido e integrados.

No obstante, se identifican obstáculos que interpelan nuevas proyecciones en el sentido de: la ampliación y replique de las experiencias vigentes a partir del análisis de nuevos problemas; la articulación con la investigación y con otros proyectos institucionales; la

profundización de los procesos participativos; la institucionalización a través de la creación de redes territoriales y curriculares que articulen y potencien las PSC particulares; y la comunicación, sistematización y evaluación permanente de las experiencias para aprender y generar nuevos conocimientos sobre ellas.

4. LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES. ESTUDIO CUANTITATIVO

En esta parte del informe exponemos los resultados del estudio cuantitativo que tuvo como objetivo relevar la valoración de los estudiantes sobre diferentes aspectos de las PSC (relación entre contenidos y práctica, actitudes y competencias que se aprenden, metodología, participación en el proyecto, trabajo en equipo, aprendizaje experiencial). Como anticipamos en el parágrafo referido a la metodología del estudio, se aplicó un cuestionario estructurado y autoadministrado, enviado por correo electrónico y respondido por 159 estudiantes, de los cuales 50 pertenecen a la Facultad de Agronomía y Veterinaria (FAV), 27 a Ciencias Económicas (ECO), 30 a Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Matemática (EXA), 38 a Ciencias Humanas (FCH) y 14 a Ingeniería (FI).

La mayoría de los estudiantes (75%) ha desarrollado sus PSC en los últimos años de la carrera, esto es, entre cuarto y sexto año (Tabla 4). Esto podría dar cuenta de una racionalidad técnica en la lógica curricular donde, coincidiendo con datos arrojados por el estudio cualitativo, las PSC se constituyen en un contexto donde "aplicar" los conocimientos teóricos construidos previamente. La excepción la constituye la Facultad de Ciencias Humanas, donde el 47% de las PSC de la muestra se desarrollan en segundo año. En la Facultad de Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales se observa un 27% de las PSC relevadas en 3°año y 57 % en cuarto año.

Tabla 4. Año de la carrera en que se cursa la PSC, 2018

Año de la Carrera	AyV	ECO	EXA	HUM	ING	UNRC
1º año	0%	11%	0%	13%	7%	6%
2º año	0%	4%	0%	47%	0%	12%
3º año	0%	0%	27%	8%	14%	8%
4º año	6%	4%	57%	24%	71%	25%
5º año	20%	81%	10%	8%	7%	25%
6º año	74%	0%	7%	0%	0%	25%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	**100%**

Un primer aspecto evaluado mediante los cuestionarios fue la posibilidad de ***establecer relaciones entre los contenidos disciplinares y la experiencia de PSC***. La mayoría de los estudiantes que respondieron la encuesta (68%) manifiesta que las PSC le permitieron "integrar profundamente lo aprendido en las asignaturas y relacionarlo con la experiencia o práctica concreta"[4].

[4] Los análisis se realizan para el conjunto de estudiantes de la UNRC sin comparar los datos por Facultad. Los referentes de cada unidad académica podrán disponer de los datos correspondientes a ellas para su análisis particular.

Solo el 6% de los estudiantes encuestados afirma que fueron mínimas y escasas las relaciones que pudo establecer entre los contenidos de las asignaturas y las PSC. El 3 % dice que no pudo "establecer relaciones entre la experiencia comunitaria y los aprendizajes de las asignaturas". Y el 23 % dice que pudo "relacionar algunos contenidos de las asignaturas pero no significarlos totalmente".

Otro aspecto que se indagó fue la valoración de los estudiantes con respecto a las ***actitudes aprendidas*** durante su participación en las PSC. Se utilizó una escala de 1 a 5, siendo 5 la más alta valoración. Todas las actitudes sobre las cuales se preguntó, que constituyen objetivos formativos de las PSC, fueron altamente valoradas (con valores 4 y 5). Las actitudes cuyo aprendizaje fue valorado con la escala 5 son: escucha (60%); solidaridad (74%); empatía (67%); responsabilidad (70%) y valoración del otro (72%) (Tabla 5). Ante la pregunta abierta acerca de otras actitudes aprendidas, las respuestas fueron: actitudes profesionales, trabajo colaborativo, compromiso social, conocer otras realidades, respeto y sentido crítico.

Tabla 5. Valoración de las actitudes aprendidas

Actitudes	Valoración	
	Valor 4	**Valor 5**
Solidaridad	20%	74%
Valoración del otro	15%	72%
Responsabilidad	17%	70%
Empatía	19%	67%
Escucha	26%	60%

En cuanto a la valoración de las ***competencias aprendidas***, los porcentajes de respuestas más altos se concentran en los valores 4 y 5, según consta en la tabla 6. La competencia más lograda en las PSC, según los estudiantes, parece ser el trabajo en equipo, lo que resulta congruente con las evaluaciones emergentes del estudio cualitativo.

Tabla 6. Valoración de las competencias aprendidas

Competencias	Valoración	
	Valor 4	**Valor 5**
Trabajo en equipo	13%	70%
Creatividad	20%	55%
Resolución de problemas	31%	48%
Competencias profesionales específicas	26%	48%
Comunicación oral y escrita	29%	47%
Formulación y ejecución de proyectos	31%	43%

Ante la pregunta abierta referida a otras competencias aprendidas, las respuestas obtenidas son muy pocas. Los estudiantes de la Facultad de Agronomía y Veterinaria destacan el "aprendizaje técnico y cultural" y la "adaptación del lenguaje científico al campo". Los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas mencionan la "negociación" y la "organización de tareas y división de responsabilidades". Los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas señalan competencias relativas a la

práctica docente, la planificación y evaluación de resultados, el saber dar respuesta a una demanda real y la edición de contenidos audiovisuales.

En cuanto a la valoración de la ***metodología de trabajo*** implementada en el desarrollo de las PSC, el 62% de los estudiantes afirman que ha sido muy buena y el 26%, buena. El 87% siente haberse sentido ***acompañado por el equipo docente***.

Se recogió, también, la valoración del ***trabajo en equipo***. La tabla 7 muestra los diferentes niveles en el trabajo en equipo.

Tabla 7. Niveles de trabajo en equipo

Trabajo en equipo	UNRC
Las tareas eran cooperativas y complementarias entre estudiantes, docentes y miembros de la comunidad buscando alcanzar un objetivo común	71%
Fue producto de tareas individual e independientes, que tendían a un proceso colaborativo	14%
El trabajo colectivo se expandió más allá del grupo inicial creándose redes comunitarias	11%
Las actividades fueron más bien individuales y el trabajo en equipo fue casual	4%
Total	100%

Estos datos dan cuenta del reconocimiento del predominio de un trabajo cooperativo (caracterizado por la colaboración, interacción y complementación entre los actores participantes) y un muy incipiente avance hacia un trabajo expansivo hacia otros actores que permita la constitución de redes territoriales.

Otra variable estudiada fue el ***nivel de aprendizaje experiencial.*** El 54% de los estudiantes reconoce que las actividades realizadas en la PSC "fueron predominantemente la organización, realización y producción de acciones que ayudaron a resolver problemas de la comunidad". El 32 % dice que predominaron las actividades de "análisis, estudio, reflexión, exploración y/o ensayo de alternativas". Y el 14% acuerda con que prevalecieron las actividades de "observación, registro de experiencias y/o escucha". Siguiendo la escala de experiencialidad que elaboran Gibbons y Hopkins (1980 en Camilloni, 2016), puede advertirse que, desde la perspectiva de los estudiantes, en las PSC prima el nivel de aprendizaje productivo o creativo, le sigue el nivel analítico y en menor medida el nivel receptivo; lo que resulta congruente con la concepción de aprendizaje que sustenta este proyecto y que fue expuesto en el contexto conceptual.

El aspecto que parece más débil y, por lo tanto, requiere de esfuerzos para su mejora, tiene que ver con la ***planificación de las PSC***, considerando la experiencia de los estudiantes (Tabla 8).

Tabla 8. Planificación de las actividades de aprendizaje

Planificación de las actividades de aprendizaje	UNRC
Los aprendizajes estaban planificados según el programa, resultaron de una reflexión/indagación/acción y se vinculan directamente con la práctica comunitaria.	40%
Los aprendizajes no estuvieron programados, los adquirí de modo informal	24%
Los aprendizajes estaban planificados y los aprendí en estrecha relación con la	19%

experiencia comunitaria	
Los aprendizajes estaban planificados según el programa de la asignatura	17%
Total general	100%

En esta gradación de niveles de planificación, menos de la mitad de los estudiantes reconoce el nivel óptimo y un 24% observa ausencia de planificación.

Con respecto al momento del desarrollo de las PSC en la que los estudiantes reconocen haber participado, puede observarse que la mayoría (74%) dice participar en la ejecución de las actividades programadas. Menor es, en cambio, la participación en los momentos de diagnóstico, planificación, evaluación y comunicación de la experiencia (Tabla 9). Estos datos también son coincidentes con las valoraciones cualitativas antes expuestas.

Tabla 9. Momentos del desarrollo de las PSC en que los estudiantes participan

Momentos del proyecto	Participación %
Ejecución de las actividades planificadas	74
Planificación de actividades	48
Elaboración del Informe	47
Idea y primer acercamiento (diagnóstico)	42
Evaluación de resultados	42
Elaboración del proyecto	35
Evaluación de procesos	35
Difusión de la experiencia en eventos y/o escritura de artículos académicos	19

La indagación acerca de la valoración del ***aporte que se realizó a través de la PSC a la resolución del problema*** o necesidad que originó la misma, arroja que los mayores porcentajes de respuestas se encuentran en los valores 4 y 5 (30% y 45% respectivamente). Este sería otro aspecto a mejorar, ya que es uno de los objetivos centrales de las PSC. Sin dejar de reconocer los aportes a los territorios, como se dijo en el informe del estudio cualitativo, las PSC parecen, hasta el momento y desde las percepciones de los actores implicados, beneficiar más los procesos de aprendizaje de los estudiantes que la resolución de los problemas de la comunidad.

Finalmente, el 57% de los estudiantes afirma que, siempre que puedan, tratarán de seguir participando en PSC. Un 23%, dice seguir participando en experiencias semejantes. Sólo el 2% afirma que no le gustaría volver a participar y un 18% considera que “son interesantes pero requieren tiempo y compromiso de los que no dispone”.

A modo de síntesis

En general, la valoración que realizan los estudiantes de sus experiencias de PSC es altamente positiva, tanto en lo que se aprende (contenidos disciplinares, actitudes, competencias transversales y específicas) como en las metodologías que habilitan formas de aprender cooperativas, colaborativas y productivas o creativas. Los aspectos que requieren la implementación de estrategias para su mejora son la participación de los estudiantes en todos los momentos del desarrollo de los proyectos y los aportes que se realicen a la comunidad a partir de PSC. Los datos arrojados por el estudio

cuantitativo han permitido validar en una muestra más amplia de estudiantes, mediante esta estrategia metodológica de triangulación intermétodos, algunos de los datos construidos en el estudio cualitativo.

CONSIDERACIONES FINALES

Queda aún mucho por transitar y mejorar para acercarnos al ideal de PSC como praxis emancipadora: profundizar los procesos participativos de los estudiantes y de los actores de la comunidad, extender las PSC en los currículos y en los territorios, fortalecer los procesos autogestionarios y de empoderamiento de los actores y organizaciones sociales, lograr mayor integración de las PSC en los territorios y en los currículos, avanzar hacia la integralidad de todas las funciones de la universidad e impulsar un proceso de sistematización de las PSC que permita aprender de ellas y construir conocimientos desde las experiencias territoriales.

Ello interpela a fortalecer el tejido de redes entre universidades y actores sociales que podría ayudar en varios sentidos. Por un lado, fortaleciéndonos en el aprendizaje mutuo y la cooperación, de modo de sentar las bases para una construcción social alternativa al mundo mercantilizado que hoy nos enferma. Y por el otro, creando un movimiento universitario y social unificado que interpele para que las PSC se constituyan en políticas para todo el sistema educativo, con presupuesto del Estado y con la vigilancia política y epistemológica necesaria, mediante la evaluación y la sistematización, a fin de que se sostenga su *eidos* emancipador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguerrondo, I. (1990). *El planeamiento educativo como instrumento de cambio.* Buenos Aires: Troquel.

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 Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571008

Apple, M. (1979). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

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

Ball, S, J., Maguire M., Braum A. Hoskins, K. & Perryman, J. (2012). How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools. Taylor and Francis. Edición de Kindle.

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

Camilloni, A. W. de (2016). La evaluación en proyectos de extensión incluidos en el currículo universitario. En *Revista +E* versión digital, (6), pp. 24-35. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

Cano Menoni, A. (2015). La extensión universitaria y la Universidad Latinoamericana: hacia un nuevo "orden de anticipación" a 100 años de la revuelta estudiantil de Córdoba. *Revista +E* versión en línea, 7(7), 6-23. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

Conell, R.W. (1997). *La justicia curricular*. Madrid: Morata.

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

Freire, P. (1985). *La naturaleza política de la educación.* Barcelona: Paidós.

Glaser, B. y A. Strauss (1967) *The discovery of the grounded theory*. Aldine Publisher.New York. (Traducción en revisión de Pablo Rodríguez Bilella. Universidad Nacional de San Juan).

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.

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

Habermas, J. (1997). *Teoría de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos*. Navalcarnero, Madrid: Ediciones Cátedra.

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

Juarros M. F. (2015). Territorialización de las prácticas académicas en la experiencia universitaria argentina. *Revista nuestrAmérica*, Vol. 3, n° 5, enero-junio. Extraído de: http://www.revistanuestramerica.cl/ojs/index.php/nuestramerica/article/view/68

Lucarelli, E. (1993). *Regionalización del curriculum y capacitación docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Parlett, M. y D. Hamilton. (1985). La Evaluación como Iluminación. En Gimeno Sacristán, J. y A. Pérez Gómez (Comp). *La evaluación: su teoría y su práctica. Cuadernos de Educación*. Nº 126. Caracas. Venezuela.

Pérez Gómez, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea

Ryle, G. (1967). *El concepto de lo mental*. Buenos Aires: Paidós

Saforcada, E. (2013). *Acerca del empoderamiento en las comunidades. Conversaciones con Enrique Saforcada*. 24 de julio de 2013. Manuscrito no publicado.

Souza Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: LPP- Miño y Dávila Editores.

Stake R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Grao.

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.

Tünnermann, C. (2010). Prólogo. En: Torres Pernalete, M. y Trápaga Ortega, M. (2010). *Responsabilidad social de la universidad. Retos y perspectivas* (pp.20-27). Buenos Aires: Paidós, Tramas Sociales.

Vasilachis I. (2007a). 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. Extraído de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/74736/CONICET_Digital_Nro.3decbefd-a736-458c-b3a2-989573128461_A.pdf

Vasilachis, I. (Coord.) (2007b).*Estrategias de investigación cualitativa.* Buenos Aires: Editorial Gedisa.

Vigotsky, L. (1972) Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En L. Vigotsky, A. Leontiev y otros: *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.

Wenger, E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

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. Extraído de:

https://s2.likedoc.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

Universidad Nacional de Río Cuarto (2017). Plan Estratégico Institucional. 2017-2023. https://www.unrc.edu.ar/descargar/pei-2017-2023.pdf

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