

**TRABAJO FINAL DE GRADO LICENCIATURA EN
GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN UNIVERSITARIA**

**“La realización de Prácticas Sociales
Educativas y su aporte en la
construcción de Identidad de
estudiantes y egresados UNCuyo”
(2016-2021)**

Estudiante: Alicia Rodriguez

Director: Lic. Prof. Javier Bauzá



ÍNDICE

Introducción	2
Capítulo 1	4
Origen histórico y Características de las PSE	4
1.1 Vinculación entre la Universidad y la Sociedad latinoamericana	4
1.2 PSE en Universidades Nacionales y en la UNCuyo	19
1.3 Características y alcances de las PSE	25
1.3.1 Semejanzas y diferencias entre las prácticas universitarias	32
Capítulo 2	35
Aprendizaje en territorio e Identidad	35
2.1 Relevancia del Aprendizaje en Territorio	35
2.2 Concepción de Identidad y Sujeto Situado	45
2.3 Metodología Participativa	49
Capítulo 3	54
Re pensar la vinculación Universidad-Sociedad a partir de las PSE	54
3.1 Consideraciones Metodológicas	54
3.2 PSE y la conformación de una identidad estudiantil a través de la praxis con la comunidad	57
3.3 El aprendizaje en territorio y la resignificación de la desigualdad social	60
3.4 Dificultades del trabajo en territorio	63
Conclusiones	66
Bibliografía	69
Anexos	72
Entrevistas	72
Análisis de Entrevistas–Método Comparativo Constante	88



Introducción

En la presente investigación se busca establecer una relación entre la realización de las Prácticas Sociales Educativas y la construcción de identidad de estudiantes y egresados de la Universidad Nacional de Cuyo. Partiendo de un supuesto, en donde los estudiantes que realizan Prácticas Sociales Educativas adquieren una perspectiva diferente en su formación puesto que, buscan aplicar los conceptos teóricos adquiridos durante el proceso de formación a situaciones concretas de ejercicio profesional; vinculándose y acercándose a nuevas realidades de su entorno social.

Si entendemos a la universidad como un motor de cambio, impulsor de desarrollo, que debe involucrarse en los problemas sociales de su tiempo, las Prácticas Sociales Educativas constituirán una de las estrategias posibles para cristalizar el compromiso social, junto con la carga humanizadora, en términos de sensibilización y solidaridad, esta energía impacta en la forma de entender los contenidos disciplinares, los cuales precisan constantes revisiones, actualizaciones y críticas para adecuarlos al trabajo descentrado que propone el territorio.

Luego de un largo proceso, podemos decir que inició un profundo cambio, ya que con la Reforma de 1918, nace un nuevo modelo de Universidad y es interesante comprobar que hay un gran consenso en la necesidad de producir un cambio de paradigma de la Universidad pública. Siendo éste el punto de partida del proceso de transformación de la Universidad, entendiendo que hay un antes y un después, respecto a las misiones y funciones de la misma. Sin embargo, lo que aún falta consensuar y concretar, es el cómo la Universidad pública interactúa con todas sus posibilidades a la comunidad



Es innegable que, en las discusiones a las que tenemos acceso, no están ausentes las formas de abordaje de las problemáticas sociales, las metodologías más ajustadas para la inserción de la universidad en el desarrollo de planes y programas, análisis y evaluación de los resultados donde universidad-servicios-comunidad se vinculan de forma dinámica y flexible, en un proceso dialógico de dar y recibir. No obstante, la tradición y culturas universitarias, todavía muy arraigadas, actúan en la comunidad en una dirección que va desde arriba hacia abajo; para la mayoría de las prácticas, es en el ámbito universitario donde se realizan los diagnósticos de las necesidades de la comunidad y se planifican las estrategias y los alcances de su intervención para solucionar o satisfacer dichas necesidades.

La universidad, al vincularse con la comunidad, necesita promover instancias que aporten a la construcción de procesos inclusivos y de integración social; para lograr esto, tiene que ir generando sus propios dispositivos de participación comunitaria y organizacional, así como participar con las mismas organizaciones de la sociedad civil a efectos de facilitar el logro de capacidades de gestión y producción de sus conocimientos y estrategias de resolución de problemáticas.

Las Prácticas Sociales Educativas tienen la potencialidad de coadyuvar a la defensa y construcción de una universidad pública entendida como un bien público, derecho humano universal y obligación del Estado. Una universidad que promueve la articulación de su diseño académico con la resolución de problemas sociales relevantes, favoreciendo la formación integral y la producción social del conocimiento. Siendo una de las estrategias posibles para cristalizar el compromiso social.

De éste análisis teórico partiremos para el desarrollo del trabajo de investigación que se presenta a continuación, el cual consta de tres capítulos en los que se abordarán desde el origen histórico y características de las Prácticas Sociales Educativas, pasando por la importancia del aprendizaje en territorio y finalizando con el desarrollo metodológico y su correspondiente análisis.



Capítulo 1

Origen histórico y Características de las PSE¹

1.1 Vinculación entre la Universidad y la Sociedad latinoamericana

Con distintos formatos y denominaciones, numerosas universidades nacionales han avanzado en experiencias de reformas curriculares para introducir espacios pedagógicos que vinculan problemas sociales con diversos contenidos teóricos y herramientas metodológicas.

La Universidad, como toda Institución, es una construcción propiamente humana, social, histórica, que tiende a identificarse con el logro de un propósito. Sus misiones y funciones, como así también su estructura y las carreras que ofrecía, fueron orientadas a la reproducción de los modelos culturales y sociales de los grupos hegemónicos, representados, durante siglos, por la Monarquía y la Iglesia. Esta situación siempre fue legitimada por las constituciones y las leyes y, este formato se utilizó también para las Universidades de Latinoamérica. (Cano, 2014)

Con respecto a las transformaciones ocurridas a nivel de la universidad en el último medio siglo, el autor sostiene que “[...] son de un gran alcance y profundidad, según es reconocido a lo largo y ancho del estado del arte de la investigación latinoamericana en educación superior. (Cano, 2014, p.8)

¹ Desde aquí en adelante las Prácticas Sociales Educativas, serán denominadas PSE.



Teniendo en cuenta los efectos del “nuevo contexto mundial” sobre la universidad, Hugo Casanova (2012) destaca siete transformaciones principales:

- a) un desplazamiento de la universidad al centro de lo social a causa de la importancia histórica que el conocimiento alcanza en la sociedad contemporánea
- b) otro desplazamiento vinculado a la idea de universidad, de la universidad como institución social a la universidad como “complejo aparato industrial”
- c) una retracción del financiamiento público universitario, que promueve que ésta busque vías de financiamiento alternativos
- d) la consolidación de mecanismos de control gubernamental que cuestionan la autonomía de las instituciones
- e) la emergencia de “bloques de coordinación supranacional y regional” de educación superior, como el Espacio Europeo de Educación Superior
- f) la “profundización de la atomización disciplinaria”, que hace que los académicos tiendan a comprometerse más con su comunidad disciplinaria que con su universidad
- g) el surgimiento de nuevos actores en la discusión y decisión de las políticas universitarias (Casanova, 2012, pp. 32–34).

A pesar de la importancia de estas perspectivas de transformación universitaria, y su fuerza reformista durante las décadas pasadas, es necesario destacar que, como señala Casanova (2012), la orientación de las transformaciones de la universidad contemporánea “[...] dista de seguir un rumbo único y hoy la construcción de la educación superior del futuro se genera bajo profundas tensiones” (2012, p. 35). Casanova ubica siete tensiones características que atraviesan a la universidad contemporánea, en cuya resolución provisoria se va definiendo la direccionalidad de su transformación:

- a) la tensión entre tradición e innovación (y tensiones entre los sentidos políticos e ideológicos de las propuestas innovadoras)
- b) la tensión entre el incremento de la demanda social por educación superior y la retracción de los apoyos financieros a la universidad
- c) el retorno resignificado de la tensión entre universidades de docencia o universidades de investigación, o tensión reproducción-creación de conocimiento



- d) la tensión entre el modelo de gestión empresarial y las concepciones y lógicas propias de la gestión académica; e) la tensión entre el compromiso social de la universidad vinculado al saber y a la formación integral de ciudadanos, y la instrumentalización de la enseñanza universitaria hacia la “producción” de “recursos humanos” o “capital humano”
- f) las tensiones entre el saber y el gobierno, entre las universidades y los poderes gubernamentales, profundizadas por la diversificación de los modos de intervención del poder gubernamental en las decisiones de política universitaria
- g) vinculado al punto anterior, la tensión entre “la universidad funcional y la universidad sin condición”, “tensión que enfrenta el sentido mismo de la universidad” (Casanova, 2012).

La idea de extensión universitaria se construye sobre la idea del compromiso social de las universidades respecto a su entorno social, político y cultural. Así mismo, el compromiso de la universidad con la sociedad no se expresa únicamente a través de sus actividades de extensión, sino que se refleja a través del conjunto de su quehacer educativo, científico y cultural, y se expresa en sus políticas de acceso, oferta académica, agendas de investigación, modelos educativos y prioridades científicas. Pero por su naturaleza, la función de extensión universitaria se vincula de un modo más directo con la idea del compromiso social de las universidades.

Esta vinculación, requiere ser problematizada para comprender la complejidad de los modos en que la universidad construye su relación con la sociedad, observando las formas en que instituye la idea de su compromiso social y las implicaciones de estos procesos en relación a las concepciones de extensión. En algunas ocasiones, la formulación “compromiso social” aparece explícitamente como alternativa a la expresión “responsabilidad social universitaria” postulada por las perspectivas neoconservadoras como extrapolación al campo universitario de la idea (y la ideología) de la “responsabilidad social empresarial”. (Cano, 2014)

Las PSE tienen la potencialidad de coadyuvar a la defensa y construcción de una universidad pública entendida como un bien público, derecho humano universal y obligación del Estado. Una universidad que promueve la articulación de su diseño académico con la resolución de problemas sociales relevantes, favoreciendo la formación integral



y la producción social del conocimiento. Constituyen una de las estrategias posibles para cristalizar el compromiso social, uno de los rasgos identitarios de la universidad latinoamericana, y que dichas acciones (por su carácter curricular) no transcurran escindidas del proyecto académico pedagógico de la institución.

También pensadas, como una de las estrategias para la renovación pedagógica que nos exige la educación de hoy. La potencia pedagógica del trabajo en ámbitos distintos del aula tradicional, en conjunto con movimientos, actores y organizaciones sociales. Junto con la carga humanizadora, en términos de sensibilización y solidaridad, esta energía impacta en la forma de entender los contenidos disciplinares (teóricos y metodológicos), los cuales precisan constantes revisiones actualizaciones y críticas para adecuarlos al trabajo descentrado que propone el territorio. (Erreguerena, F, 2020)

Pensar los fundamentos de espacios curriculares como las PSE nos remite a múltiples y variables experiencias y razones. No obstante, a pesar de los riesgos de exclusión de todo recorte, podemos resumirlos en dos grandes ejes de argumentación: el modelo de universidad que anhelamos para nuestras sociedades y la potencia pedagógica y humanizadora de la educación en conjunto con movimientos, actores y organizaciones sociales.

La universidad es entendida como un motor de cambio, un impulsor de desarrollo, que debe involucrarse en los problemas sociales de su tiempo. En este sentido, las PSE constituyen una de las estrategias posibles para cristalizar el compromiso social, uno de los rasgos identitarios de la universidad latinoamericana, y que dichas acciones (por su carácter curricular) no transcurran escindidas del proyecto académico y pedagógico de la institución.

Junto con la carga humanizadora, en términos de sensibilización y solidaridad, esta energía impacta en la forma de entender los contenidos disciplinares (teóricos y metodológicos), los cuales precisan constantes revisiones, actualizaciones y críticas para adecuarlos al trabajo descentrado que propone el territorio. (Erreguerena, F, 2020)



Según el planteo de que las características y alcances que asume la extensión universitaria en diferentes contextos institucionales o coyunturas históricas están vinculados a los sentidos que la universidad instituye junto a la idea de lo que debe ser su compromiso social. Por su parte, la institución del compromiso social de la universidad en tanto proceso histórico constituye un espacio de tensiones y disputas entre los procesos universitarios y los procesos sociales, políticos, económicos y culturales que los sobre-determinan.

En consecuencia, la institución del compromiso social de la universidad asume derivas y significaciones diversas que se construyen en el proceso general de la hegemonía, en la tensión, contradicción y/o articulación entre sentidos y fuerzas diferentes y/o contrarias. Hemos sostenido que en la actual coyuntura, en el marco de la crisis por disfuncionalidad de la idea moderna de universidad (Aboites, 2010; de Sousa Santos, 2006; Ricoeur, 2002), concurrimos a un momento de destitución de la idea de compromiso social universitario, circunstancia que, al mismo tiempo, abre un espacio de disputa por su resignificación, en el cual diferentes concepciones, modelos y proyectos pugnan por imprimir su sentido respecto a qué es una universidad comprometida. Dicha disputa es desarrollada por fuerzas desiguales, incluye voces amplificadas y otras silenciadas, así como desiguales construcciones iniciales de legitimidad para participar de la contienda.

En una coyuntura latinoamericana caracterizada, en buena medida, por procesos de “revolución pasiva” (Modonesi, 2012), los movimientos sociales y las organizaciones populares se encuentran en una posición desventajosa para incidir en la disputa por el sentido de la idea de compromiso social de la universidad.

Pensamos que resulta necesario procurar espacios de construcción heterogénea y plural de múltiples proyectos en los que la universidad pueda colaborar desde sus fines y funciones específicos (científicos, culturales, educativos, críticos) y desde una autonomía universitaria enraizada en un compromiso democrático y popular. (Cano, 2014)



La extensión universitaria puede aportar a la imaginación y construcción de “la alternativa compuesta por múltiples alternativas” (en la definición ya citada de González Casanova, 2009) profundizando el sentido de lo público universitario y democratizando la propia contienda por el sentido de la transformación de la universidad. Para ello, la extensión debe afrontar algunos desafíos en los planos pedagógico, político, metodológico y epistemológico, procurando profundizar su vinculación con los procesos de enseñanza y creación de conocimiento y consolidar vínculos de trabajo de largo plazo con organizaciones sociales y comunidades.

Es importante avanzar en la integración de la extensión a los currículos universitarios y los planes de estudio en todas las áreas de conocimiento, procurando que dicha integración no neutralice su potencial transformador sino que lo vuelque hacia la transformación curricular y pedagógica, incluyendo el nivel de las relaciones educativas, los modelos pedagógicos, así como las concepciones y métodos de evaluación y acreditación de aprendizajes. A su vez, la extensión debe procurar su articulación con (o su organización como) programas de investigación en diálogo con organizaciones y sujetos populares, ya sea desde la lógica de los programas territoriales, ya desde la colaboración con organizaciones en torno a problemáticas generales que trascienden lo territorial.

Estos desafíos ponen de relieve el carácter problemático de la relación entre el legado de la universidad latinoamericana y la necesidad de la invención de nuevos modos, ideas y estrategias en la búsqueda de “inéditos viables”, al decir de Paulo Freire (1993). (Cano, 2014)

Hemos ya señalado algunas características del proceso histórico de las universidades latinoamericanas y su relación con la extensión universitaria. Procuraremos a continuación sintetizar algunos rasgos que dicho proceso histórico imprimió a la extensión, así como algunas de sus problemáticas actuales para, sobre esa base, abordar algunos desafíos que la extensión tiene por delante.



A lo largo del proceso histórico de la universidad latinoamericana es posible identificar con nitidez la presencia de estas dos tradiciones, la positivista (ciencia-tecnología) y la crítica (teórico-práctica), como las dos principales gramáticas desde las cuales se construyeron los discursos, lógicas y racionalidades en torno a la extensión universitaria desde comienzos del siglo XX hasta el presente.

Así, desde la gramática positivista, se constituyó toda una importante tradición de la extensión universitaria basada, en términos generales, en el modelo de la transferencia tecnológica. Esquematizando, se podría señalar que para este modelo la extensión universitaria es un engranaje en el circuito ciencia-innovación-aplicación. En ese continuo, el lugar de la ciencia aparece ligado a la función de investigación (sus laboratorios y sus científicos), y el lugar de la “aplicación” es el que corresponde a la extensión y a los extensionistas, que serían algo así como “traductores” o “transmisores” de los adelantos del conocimiento científico en diversos campos de la sociedad. Toda una organización del campo académico (Bourdieu, 2008) se estructuró en base a este modelo, que conllevó la diferenciación progresiva entre las funciones de enseñanza, investigación y extensión, con una desigual distribución de los recursos del campo, tanto materiales como simbólicos (prestigio académico), y un conjunto de consecuencias epistemológicas y pedagógicas, originadas en tal fragmentación de los procesos universitarios.

Las críticas a la hegemonía positivista en el campo universitario se han centrado en el mayor prestigio y desigual distribución de recursos entre las disciplinas científico-tecnológicas o físico-naturales respecto a las humanidades; o entre los paradigmas de investigación positivista respecto a los diferentes modelos de investigación cualitativa interpretativa. Este desarrollo más desigual que combinado de las tres funciones (que ha deparado a la extensión un lugar marginal en la estructura académica universitaria, separándola de los procesos de creación de conocimiento y formación de estudiantes) alcanza en la actualidad extremos en los que se diferencia también entre los docentes dedicados a sostener la docencia de grado y aquellos dedicados a la investigación, reproduciendo la desigual distribución de recursos en el campo, y empobreciendo los procesos de enseñanza universitaria, cuyo sustrato debiera ser el de suceder íntimamente ligados a los procesos de creación de conocimiento. (Cano, 2014)



La extensión, con diferentes desarrollos y características en diferentes universidades, ha adquirido, principalmente, la forma de las siguientes actividades:

- a) En algunas universidades adquirió principalmente la forma de la difusión cultural (a través de la gestión de museos, radios o canales de televisión universitarios, periódicos de difusión científica o revistas culturales, etcétera), dirigida tanto a la comunidad universitaria como la sociedad en general, y su evolución ha estado fuertemente influida por los desarrollos de las políticas culturales y la gestión cultural.
- b) En otros casos su modo primordial es el de las prácticas pre-profesionales de estudiantes, cuyo énfasis radica en la mejor formación y capacitación profesional, con diferentes características según el área de conocimiento de que se trate (salud, científico-tecnológico, humanístico, artístico, social, etcétera), y el ámbito en que se desarrolle (hospitales, policlínicas, comunidades rurales, fábricas, etcétera).
- c) En ocasiones se llama extensión a la colaboración con otras entidades estatales (los demás subsistemas educativos, las políticas sociales, las empresas públicas, las políticas productivas, etcétera), fundamentalmente a través de la modalidad de asesoramiento técnico o transferencia tecnológica.
- d) Así como a la venta de servicios (convenios) a entidades privadas o empresariales dirigidas a la innovación de productos o procesos, el asesoramiento técnico o la transferencia tecnológica, en determinadas áreas de conocimiento vinculadas a determinadas cadenas productivas.
- e) En algunas universidades la extensión adquiere la forma de actividades desarrolladas por organizaciones de estudiantes o grupos docentes de modo militante, con mayor o menor apoyo de la institución universitaria, para colaborar con luchas de organizaciones obreras u otros movimientos sociales, o para desarrollar proyectos de diferente tipo a nivel social comunitario. En algunos casos se considera extensión a la colaboración universitaria en la respuesta a situaciones de emergencia (inundaciones, terremotos, etcétera).



f) También hay casos en que se llama extensión a la descentralización territorial de carreras, cursos o seminarios curriculares hacia geografías en las que no existían establecimientos universitarios.

g) Y también la extensión suele adquirir la forma de cursos de verano, conferencias o charlas sobre determinadas temáticas, realizadas por docentes o estudiantes en barrios populares o en la propia universidad pero con un carácter abierto. Con frecuencia estas actividades se desarrollan en períodos de receso curricular, y cada vez con mayor frecuencia se amplifica su difusión a través del aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

A partir de una lectura transversal a las diferentes actividades que componen este conjunto tan heterogéneo, y a las políticas extensionistas de las universidades del continente, podríamos sintetizar que la extensión universitaria presenta en la actualidad algunas problemáticas y dificultades más o menos comunes a las diferentes universidades. Cabe destacar que, en general, las universidades no cuentan con una definición conceptual-política-operativa de la extensión. Pero, en pocos casos, existen definiciones políticas que establecen qué tipo de actividades se comprenden como extensión, dirigidas hacia qué problemáticas o sujetos, en torno a qué finalidades u objetivos universitarios, desarrolladas en base a qué articulación con los objetivos de enseñanza e investigación, etcétera.

Otra dificultad que es posible identificar es que, más allá de que en algunas universidades se ha favorecido la integración curricular de la extensión, la característica general es que las acciones extensionistas suelen desarrollarse disociadas de los procesos de formación curricular de los estudiantes universitarios. Menos frecuente es la presencia de la extensión en los programas de posgrado. La formación de posgrado está, naturalmente, fuertemente ligada a las actividades de investigación, pero en muy pocos casos se vincula el par posgrado-investigación con procesos, programas, o políticas extensionistas.



Por otra parte, otra problemática identificada refiere al aspecto presupuestal. En general, los recursos económicos que las universidades dedican a sus programas de extensión son escasos. Salvo en casos excepcionales, en que la extensión asume la forma de la difusión cultural, y ésta adquiere una gran importancia en tal o cual universidad (como en el caso de la UNAM, que dedica un 8% de su presupuesto a actividades de difusión cultural), en general los presupuestos extensionistas son muy modestos, lo que dificulta consolidar programas, y plantearse objetivos político académicos ambiciosos y de largo plazo.

Con frecuencia, los recursos son distribuidos mediante llamados a proyectos concursables, un instrumento que, no obstante sus virtudes meritocráticas, cuando constituye el único instrumento de política extensionista, dada su precariedad estructural como forma de financiamiento, resulta insuficiente para consolidar políticas de largo plazo, fortalecer vínculos con organizaciones y comunidades, y promover el desarrollo académico situado en torno a determinadas problemáticas (Cano & Migliaro, 2009).

Re-pensar las políticas de extensión implica atender y superar estos aspectos problemáticos, comenzando por re-pensar los modos en que concebimos a la propia extensión universitaria, procurando, en particular, superar su desarrollo disociado de los procesos de formación y creación de conocimiento. (Cano, 2014)

Desde esta base, es necesario considerar algunos desafíos que la extensión universitaria tiene por delante para, por una parte, superar los problemas anteriormente mencionados y por otra contribuir a la transformación de la universidad latinoamericana, resignificando su compromiso social en la construcción de una multiplicidad de alternativas. Para ello, es necesario problematizar a la extensión universitaria en sus diferentes dimensiones: pedagógica, política, metodológica y epistemológica.

En su dimensión pedagógica, la extensión integrada al currículo recupera elementos propios de las tradiciones que la vinculan con la formación universitaria humanista e integral, constituyéndose en un proceso educativo que incluye la participación de estudiantes, docentes e interlocutores sociales.



Así concebida, la extensión implica tipos de relaciones con el currículo universitario, objetivos de tipo formativo, modos de la evaluación y acreditación de aprendizajes y procesos, modos de la organización de las actividades de enseñanza, posicionamientos docentes, “sujetos pedagógicos” (Puiggrós, 1994b) y tipos de relaciones educativas (nivel del modelo pedagógico). La integración curricular de la extensión implica considerar sus efectos sobre estos diferentes planos, procurando que el potencial transformador de las experiencias extensionistas, no quede neutralizado por las sobre determinaciones de los formatos curriculares.

Es que, en términos generales, la integración curricular de la extensión conlleva los problemas provenientes de la dinámica entre los procesos instituyentes y lo instituido en una institución de la complejidad de la universidad. Esto implica algunos riesgos, como los dos señalados por Antonio Romano (2010): “[...] la asimilación, o sea si la extensión se curriculariza, puede perder su capacidad de interpelación. El otro riesgo es también la hipertrofia en el desarrollo de una función como a extensión; que se cierre y que produzca un cierre sobre sí misma. Es decir, si se desarrolla mucho una función y desde ahí se propone el cambio de las prácticas universitarias esto puede tener como consecuencia el cierre de algunas de las otras prácticas sobre sí mismas” (2010, p. 105).

Para sortear estos riesgos cobra relevancia, nuevamente, el modo en que se conciba la relación entre los procesos universitarios que se suelen objetivar como “funciones” de la universidad (investigación, extensión, enseñanza). Como convienen numerosos autores, las características de la enseñanza en la educación superior están íntimamente ligadas al quehacer de investigación de la universidad en los diferentes campos de la cultura y el conocimiento. Esto distingue a la reflexión pedagógica universitaria de la más generalizada investigación pedagógica de la educación pre-universitaria, centrada -como observa Behares (2011)- en el modelo de la “transmisión” de determinados contenidos, previamente procesados por operaciones de “transposición didáctica” (Chevallard, 1998) y sobredeterminados por la lógica y la política del currículo.



En el caso de la universidad, en cambio, los procesos de enseñanza se organizan, ya no desde la lógica de un conocimiento estandarizado instrumentalizado como contenido a transmitir, sino desde el contexto mismo de un “campo de saber funcionando” (investigación), donde los procesos de enseñanza son subsidiarios al funcionamiento mismo de ese campo de saber (Behares, 2011). Por cierto que en la universidad se desarrollan diferentes prácticas de enseñanza, y muchas de ellas “bancarias” (en el sentido freireiano de la expresión), centradas en el contenido curricular a transmitir. Pero aun así, en el “deber ser” de la enseñanza universitaria se encuentra su condición inseparable de la investigación. De este modo, en experiencias que conllevan la articulación de las lógicas diferenciales de la extensión, la enseñanza y la investigación, es importante atender a las implicaciones pedagógicas de dicha articulación.

En la medida en que en las experiencias formativas integradas a procesos de extensión priman las lógicas de la investigación y la extensión, organizadas en torno a una interrogante operativa sobre el “saber faltante” (Behares, 2011), y sobre una situación a transformar (referente operativo del proceso de extensión), “[...] aumentan sus potencialidades de recrear integralmente los procesos formativos, redimensionando la enseñanza, desde las relaciones educativas hasta el plano de la transformación curricular” (Cano & Castro, 2012: p. 118). En sentido contrario, cuando la lógica de la enseñanza, organizada desde la racionalidad de la transmisión del conocimiento acumulado-disponible, subordina a las demás, aumenta el carácter reproductor de las experiencias de extensión en el nivel curricular. De este modo, en su dimensión pedagógica, la extensión como proceso formativo resalta la importancia de la investigación como referencia de los procesos universitarios, al tiempo que plantea la necesidad de concebir a la propia extensión como proceso de investigación.

En lo que respecta a su dimensión política, la extensión universitaria condensa y expresa las tensiones, articulaciones y conflictos propios del proceso de institución social del compromiso universitario y sus fuerzas en disputa. Es necesario concebir a las políticas de extensión como parte de esta disputa por el sentido de la transformación universitaria, procurando, aportar a resignificar el compromiso social de la universidad desde la especificidad de los fines universitarios, y desde la asunción de un compromiso con los sujetos populares y los sectores subalternos de la sociedad.



Para ello, recuperando la tradición de la extensión crítica y la educación popular latinoamericana, los procesos de extensión deben concebirse como contribución a procesos más amplios de transformación social, en un sentido emancipatorio y democratizante, profundizando la condición pública de la universidad al convocar a los sectores de la sociedad que se encuentran excluidos de la posibilidad de acceder a la educación superior.

De este modo, la extensión se aleja de las posiciones que postulan la neutralidad del quehacer científico y universitario, al tiempo que tampoco se confunde con actividades de tipo político-militante desligadas de una preocupación sistemática por la rigurosidad en los procesos de investigación científica y creación cultural. Así, la extensión debe

procurar abrir nuevos modos de la relación universidad-sociedad que operen también, por su parte, transformaciones en la propia institución universitaria, las cuales, pueden abarcar diferentes planos, desde la apertura y/o re-orientación de agendas de investigación; las ya mencionadas transformaciones a nivel del currículo, de las concepciones estrategias y metodologías de evaluación y acreditación, del modelo pedagógico y el rol docente, así como de la estructura académico-organizativa de la universidad, incluyendo los modelos de gestión (ensayando modalidades de gestión participativa con organizaciones). (Cano, 2014)

Transversal a las dimensiones pedagógica y política, es posible ubicar una dimensión ético-metodológica de la extensión universitaria. En un sentido amplio, esta dimensión está vinculada al plano de análisis de “lo procedimental” que Corenstein et al (2014) proponen para la sistematización de “experiencias pedagógicas alternativas”. Incluye la atención a: las “estrategias” (“medios materiales y simbólicos que [...] hacen viable la acción, configuran el cambio y se definen en el orden de la experiencia en general”); los “sujetos” (“vistos como la construcción social singular que condensa una multiplicidad de formas de ser social y que se estructuran en la relación con el otro”); los “grados y relaciones de institucionalización” (“los procesos de estructuración de la experiencia”, así como la relación entre las experiencias y su institución de referencia); y la “base material” (las fuentes de financiamiento) (Corenstein et al., 2014, pp. 416–419).



En todos estos planos, se juega la coherencia entre fines y medios y el potencial transformador de la extensión.

En un sentido más específico, la dimensión ético-metodológica de la extensión está vinculada al desafío de superar los abordajes de tipo “asistencialista” o “culturalista” (Bralich, 2007), así como el modelo de la transferencia tecnológica. En este sentido, en el plano metodológico se plantea el desafío de acercarse a la perspectiva de lo que de Sousa Santos (2006) llama “ecología de saberes”, entendiendo por tal a “[...] un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo. Implica una amplia gama de acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conocimientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices”

La reflexión epistemológica sobre la extensión universitaria es al mismo tiempo política y pedagógica, en tanto concibe a la extensión como proceso integral de interrogación crítica, problematización teórica, creación de conocimiento, y acción colectiva de transformación de la realidad.

En definitiva, la reflexión epistemológica está en el centro de los modos en que concebimos y ensayamos las relaciones entre las funciones universitarias. Como sostiene Álvarez Pedrosián (2010): "Una investigación deviene en enseñanza cuando parte de la necesidad de pensarse y disponerse como un proceso de aprendizaje, en diálogo con los objetos y seres estudiados como entre quienes estudian a los mismos. Deviene a su vez en extensión si este proceso investigativo se despliega en un medio más extenso que el de los especialistas, donde los sujetos y las fuerzas sociales en general participan activamente en la construcción del conocimiento y en su utilización (al mismo tiempo, o en diferentes fases).



Un conjunto de prácticas catalogadas como de extensión, devienen en investigación cuando hacen intervenir un proceso de creación de conocimiento dentro de sus dispositivos de acción, y puede ser de enseñanza si la transmisión y adquisición de saberes y prácticas viene a complementar las tareas antes señaladas.

Y unas prácticas catalogadas como de enseñanza, devienen en investigativas y de extensión si las puestas en juego, transmisión y uso de los conocimientos conllevan una exploración, aunque sea preliminar, que pone en crisis dichos elementos y los vuelve a poner en uso en tanto herramientas de creación de conocimiento, así como se realiza más allá de los espacios habitualmente restringidos de la llamada educación formal" (Álvarez Pedrosián, 2010, pp. 78–79).



1.2 PSE en Universidades Nacionales y en la UNCuyo

La Universidad Argentina ha ido asumiendo y vigorizando a lo largo de la historia sus distintas misiones, aunque sin una integración teórico práctica de las mismas y propendiendo a su aislamiento, e incluso al de los actores que las llevan adelante

“El área de extensión va a tener un significado muy especial en el futuro inmediato. En el momento en que el capitalismo global pretende reducir la universidad en su carácter funcionalista y transformarla de hecho en una amplia agencia de extensión a su servicio, la reforma de la universidad debe conferir una nueva centralidad a las actividades de extensión (con implicaciones en el currículo y en las carreras de los docentes) y concebirlas, de modo alternativo al capitalismo global, atribuyendo a las universidades una participación activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural”. (Boaventura de Souza Santos, 2006)

El carácter que ha tomado la extensión fue dado por los distintos momentos socio-históricos que la han condicionado en su forma de actuar y atender las demandas sociales. Desde hace algunos años, pasada la crisis de 2001, variadas áreas de trabajo buscan fortalecer el rol vincular bidireccional de la Extensión.

El desafío de este trabajo se encuentra relacionado con un esfuerzo por revalorizar, sistematizar, organizar y generar cotidianeidad para las actividades de extensión: un primer paso ineludible es el “**poner en agenda**” esta función a fin de promover la valoración de las actividades de extensión en las universidades públicas, minimizar la informalidad, las actividades aisladas, discontinuas y voluntaristas. (Oyarbide – Cano, 2015, cap. 10)



Muchos extensionistas coinciden en que la crisis de fines de 2001 encontró a la mayor parte del sistema universitario nacional con una postura diferente frente a un acontecimiento que presentaba características aparentemente similares a las conocidas hasta ese momento. Los anteriores desbarajustes económicos se habían encontrado con una universidad diferente a la del 2000, por la lucha por su subsistencia en los 90 en su afán por permanecer como un bien social y no convertirse en un servicio como se pretendía por los defensores a ultranza del “Consenso de Washington”.

La Universidad libre, pública, gratuita y cogobernada sabía que podía enfrentarse al establishment político que en los noventa le había dado la espalda, y trabajar con los sectores más desfavorecidos/vulnerables de la sociedad; en donde encontraba un aliado en su lucha por sobrevivir a la ola privatizadora. La crisis de fines de 2001 encontró las aulas vacías y a las diferentes agrupaciones estudiantiles casi sin posibilidad de manifestarse por esta circunstancia.

En medio de este panorama los encargados de llevar adelante las políticas de extensión comenzaron a pensar en los proyectos y los programas como la modalidad en la cual, sin caer en el asistencialismo, se podían llevar adelante las iniciativas de docentes, estudiantes, graduados y trabajadores técnico-administrativos de la universidad en forma organizada y diferenciada de las que podían realizar otro tipo de instituciones.

Pese a que muchas unidades académicas no contaban con sistemas de proyectos o programas propios, todavía hoy muchas universidades no cuentan con convocatorias propias. Las convocatorias ministeriales o de instituciones del tercer sector ayudaron al desarrollo de estas acciones, que en la mayoría de los casos, sin diferenciar disciplinas, estaban destinadas a franjas etarias de la sociedad que no eran tenidas en cuenta por el concepto de sociedad de mercado que se generó durante los noventa. Niños en situación de riesgo; en riesgo de desnutrición, de analfabetismo, de droga-dependencia, de trabajo infantil, etc.



Los adultos mayores también fueron destinatarios de estas iniciativas, un perfil diferente al que estaba acostumbrada la sociedad, que ya no se conformaba con el viaje a la Villa de Merlo o las Termas de Rio Hondo, o tal vez a Mar del Plata fuera de temporada. Estos adultos mayores o abuelos, como los denominan los jóvenes docentes que trabajan con ellos, pudieron en muchos casos acceder a una educación primaria o una secundaria inconclusa y la universidad en sus diferentes presentaciones.

Existen otros sectores de la sociedad que también son receptores preferenciales de estas acciones como las personas en situación de encierro, los denominados pueblos originarios, las escuelas públicas, los comedores o merenderos, las unidades sanitarias y centros de fomento o instituciones barriales sin fines de lucro.

Como se puede observar, los destinatarios de las actividades de la relación universidad - sociedad cambió de aquellos destinatarios que en el siglo pasado entendían la extensión universitaria como extensión cultural solamente, en muchas casas de altos estudios. En muchos casos convirtiéndose en círculo cerrado, ya que los que asistían a estas actividades estaban muy relacionados con la comunidad universitaria, llegando a convertirla en una isla.

Podemos consensuar entonces que la herramienta que unifica a todas las Secretarías de Extensión de todas las Universidades Nacionales, sin entrometerse en su autonomía, para relacionarse con la sociedad en su conjunto son los proyectos o programas de extensión en sus diferentes acepciones y con sus diferentes reglamentaciones. Y podemos afirmar que son todas las universidades del sistema público. (Oyarbide – Castro, 2015, cap. 1)

En los últimos años han surgido numerosas acciones que promueven profundizar el involucramiento de la universidad con su contexto. En gran medida por el impulso de la tradición y militancia extensionista, las PSE han sido uno de los dispositivos más innovadores y extendidos, constituyendo espacios pedagógicos que, insertados en el currículo, vinculan contenidos disciplinares con la resolución de problemas sociales relevantes.



En éste sentido cabe mencionar algunos antecedentes de las PSE en el conjunto universitario:

- **Universidad Nacional de Río Cuarto:** una de las primeras universidades del país en avanzar en la curricularización de las “Prácticas socio-comunitarias”
- **Universidad de Buenos Aires:** a partir de la resolución del Consejo Superior 520/2010 la Universidad de Buenos Aires estableció el Programa de prácticas sociales educativas, obligatorias a partir del ciclo lectivo 2013. En los últimos años, algunas facultades, en especial la facultad de Filosofía y Letras, han dado pasos concretos para la efectiva implementación, en este caso a través de la creación del “Seminario de Prácticas educativas territorializadas” (Res 1589/2015 del CD de Filosofía y letras de la UBA).
- **Universidad Nacional de La Pampa:** a través de la Resolución 297/2011, el Consejo Superior creó el Programa de Prácticas Comunitarias. De carácter voluntario desde 2012 y obligatorias a partir de 2017 para todas las carreras de grado presenciales y a distancia.
- **Universidad Nacional de Mar del Plata:** si bien las primeras experiencias comenzaron en 2005, el Seminario de Prácticas Profesionales Comunitarias se puso en marcha en el año 2008 en el ámbito de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (Ordenanza de Consejo Académico 1211/2009). En el año 2011, el Consejo Superior de la UN de Mar del Plata aprobó la inclusión curricular de las prácticas socio educativas o denominación equivalente para todas las carreras de grado y pregrado de toda la universidad (Ordenanza 1747/2011 CS).
- **Universidad Nacional de Avellaneda:** creada en 2009, la UNDAV consta de un diseño curricular que posibilita aprendizajes en relación directa con el contexto social del que la universidad forma parte. En toda su oferta académica está presente, en el currículo, el Trayecto de Trabajo Social Comunitario (TSC), de carácter obligatorio para todos los estudiantes de todas las carreras de grado y pregrado.



- **Universidad Nacional de Río Negro:** en 2012, el Consejo de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil de la Universidad Nacional de Río Negro, creó los programas de Trabajo Social (PTS)
- **Universidad Nacional de Quilmes:** dicha universidad posee, desde 2010 y transversal a todas las carreras del departamento de Ciencias Sociales, un espacio de formación integral denominado “Seminario de Investigación/Seminario de Extensión”.
- **Universidad Nacional de Cuyo:** la ordenanza 75/2016 CS estableció como obligatoria la incorporación de las prácticas sociales educativas al momento de la creación y/o actualización de las carreras de grado o pregrado de la UNCuyo.
- **Universidad Nacional de Centro:** a partir de la reflexión iniciada en 2013, y con un trabajo articulado entre las áreas de extensión y académica, el Consejo Superior de la UNICEN creó, en 2018, el “Sistema de prácticas socioeducativas”.
- **Universidad Nacional de La Plata:** impulsada por la prosecretaria de políticas sociales, actualmente están en marcha distintas experiencias piloto (enmarcadas en el Programa de prácticas integrales universitarias) que, promueven prácticas en territorio tendientes a articular la dinámica pedagógica de sus 17 facultades.
- **Universidad Autónoma de Entre Ríos:** pocos meses atrás esta universidad aprobó la creación de las prácticas educativas territoriales (PET).
- **Universidad de la República (Uruguay):** desde 2009 se han puesto en marcha los Espacios de formación integral (EFI), los cuales constituyen una de las experiencias más avanzadas de involucramiento de la problemática social en el currículo de la región.



El listado de iniciativas y formatos descritos no pretende ser exhaustivo ni ahondar en los resultados de las experiencias, muchas de ellas en plena reformulación, evaluación y con fuertes críticas de los resultados logrados. No obstante, consideramos que la descripción realizada muestra con claridad que el avance e interés sobre las PSE como herramienta de cristalización del compromiso social es transversal a todo el conglomerado universitario, incluyendo las diferentes regiones, formatos institucionales, biografías históricas y alineamientos políticos de las universidades.

Así mismo, resulta relevante mencionar la Ley 27.204, sancionada en octubre de 2015 y que, modificando el artículo 2do de la Ley 24.521 de Educación Superior (LES), establece que la responsabilidad principal e indelegable del Estado Nacional sobre la Educación Superior implica: "...Vincular prácticas y saberes provenientes de distintos ámbitos sociales que potencien la construcción y apropiación del conocimiento en la resolución de problemas asociados a las necesidades de la población..." (Ley 27204, 2015).

Como podemos ver, hay una convergencia desde los distintos actores políticos e institucionales que intervienen en la política universitaria (universidades nacionales y provinciales, Consejo Interuniversitario Nacional, Ministerio de Educación, cámaras legislativas) tendiente a promover a las PSE como herramienta específica para vincular a las universidades con las problemáticas sociales relevantes. (Erreguerena, 2020)



1.3 Características y alcances de las PSE

Tal como se establece en la Ordenanza N°75/2015 – CS UNCuyo en la última década, en la Argentina, se comenzó a conformar un nuevo modelo político, económico, social y cultural que privilegia, entre otras cosas, la justicia social. Así, la Educación se fue consolidando como uno de los ejes centrales en esta transformación. En esta línea, el Ministerio de Educación de la Nación asumió la práctica socioeducativa, la que ha ido cobrando gran relevancia en este escenario, en tanto, los recorridos y las experiencias sociales impactan directamente en las trayectorias educativas de los estudiantes.

Como se puede inferir, las PSE son un punto central en la concepción de lo establecido en el Estatuto Universitario y en el Plan Estratégico 2021. Es por ello que, en el año 2014, en la Ordenanza N°11/2014 que da origen al Área de Articulación Social e Inclusión Educativa “Gustavo Kent”, se plantea las PSE como:

“(...) un ejemplo concreto de la forma de aprender y enseñar. Además, favorecen la construcción colectiva del conocimiento entre los docentes, graduados, personal de apoyo, investigadores y estudiantes, en encuentro y diálogo con los saberes populares. Con las PSE se busca que los estudiantes se formen como ciudadanos con responsabilidad y conciencia social contribuyendo, en ese marco de experiencia de aprendizaje, a mejorar las condiciones de existencia de la comunidad.” (2014, 8)

Con las lógicas reformulaciones y adaptaciones para los distintos espacios específicos donde transcurran y el marco institucional, político y social donde se desarrollan, las PSE constituyen uno de los dispositivos pedagógicos posibles para colaborar en la cristalización del compromiso social universitario, uno de los rasgos identitarios de la universidad latinoamericana. Con las limitaciones propias de su peso específico en la malla curricular, tienen la potencialidad de realizar diversos aportes a la dinámica pedagógica tradicional, entre otros:



- Acceder a espacios “no áulicos” como escenarios de aprendizaje. Estos espacios favorecen la circulación de la palabra, el intercambio de roles y vivir la complejidad de la realidad.
- Generar un espacio concreto donde, en diálogo horizontal con los movimientos y organizaciones sociales, poder articular contenidos disciplinares pertinentes con la resolución vinculando saberes de problemas sociales relevantes, fomentando una actitud de trabajo interdisciplinaria.
- Aportar a formar ciudadanos críticos, solidarios, comprometidos con su realidad social, sin que ello sea en desmedro de acceder a las mejores herramientas teóricas y metodológicas.
- Reflexionar críticamente sobre contenidos de los espacios curriculares que la disciplina les ha aportado, pudiendo hacer contribuciones que ayuden a mejorar la enseñanza y el diseño académico, registrando temas y áreas de vacancia en su formación.
- Analizar críticamente las representaciones sociales sobre las distintas problemáticas potencialmente presentes en el contexto de desarrollo de las PSE (Estado, Derechos, pobreza, marginalidad, género, violencia).
- Diferenciar, valorar y reconocer los tiempos académicos y los tiempos de la comunidad. Acompañar el fortalecimiento de procesos de organización, cohesión social y autonomía de sectores sociales postergados, vinculando críticamente el saber académico con el saber popular.

Distintos trabajos buscan explicitar los ejes centrales del enfoque epistemológico, pedagógico, político y metodológico que proponemos como núcleo central de la perspectiva y abordaje para las PSE. En este sentido, los presupuestos teóricos, metodológicos, políticos y pedagógicos contenidos en la tradición latinoamericana de Educación Popular; los presupuestos epistemológicos del diálogo y ecología de saberes y la metodología participativa en territorio propuesta, componen el núcleo central mencionado, todo ello con la profunda convicción de que la forma de producir y democratizar el conocimiento incide en la factibilidad, sentido y direccionalidad de los procesos de transformación de la sociedad.



Una experiencia altamente significativa enmarcada en sus respectivas coordenadas de tiempo, espacio y sujetos participantes dotadas de ciertas especificidades geográficas, sociales, culturales, políticas e institucionales de contexto. Surgen las voces y los quehaceres de sus protagonistas, vivificando sus anhelos y pensamientos en acción. Se trata, en definitiva, de relatos con historicidad que comunican su propia pronunciación del mundo pero a la vez se inscriben en un movimiento mayor cuyas implicancias trascienden al sistema universitario.

Se sostiene que la extensión representa una preparación colectiva y una experiencia organizada para la trascendencia del acto educativo universitario en sociedad, a partir de una decisión política de involucramiento participativo y transformador sobre las condiciones materiales y subjetivas que definen el campo de acción. Es decir, la extensión como hecho político multidimensional que incluye a la dimensión pedagógica, involucrando a todos los sujetos de manera universal, con un alcance comunitario y objetivos de cambio.

Algunas particularidades de dicho encuadre multidimensional:

Dimensión filosófica: se nutre de los valores y principios del asociativismo solidario (la autonomía y emancipación de los sujetos, el compromiso comunitario, la equidad, el sentido libertario, la corresponsabilidad social).

Dimensión ética: concibe la integralidad del sujeto en comunidad, promoviendo derechos y responsabilidades.

Dimensión pedagógica: se sustenta en el aprendizaje permanente, praxiológico y significativo, organizado democráticamente y con sentido social.

Dimensión epistemológica: de naturaleza metodológica, referida a la producción del conocimiento y los organizadores conceptuales que posibilitan una cosmovisión problematizadora y con ubicuidad socio-histórico-cultural, procesual y permanente.

Dimensión política: define los objetivos y las estrategias, direcciona las decisiones; se legitima y efectiviza en la participación y el empoderamiento comunitario, a través de un ejercicio democrático.



Dimensión cultural: brinda un alcance universal intra-, inter- y trans-generacional con fuerte compromiso en el desarrollo pleno de las personas, promoviendo el vínculo coherente en la obra colectiva; resignifica imaginarios sociales a través de subjetividades compartidas libremente.

Dimensión ambiental: generadora de conciencia sobre la importancia de las condiciones del ambiente y su evolución; destaca las responsabilidades humanas a través del conocimiento y la gestión.

En el proceso actual, las preocupaciones e intereses compartidos que se expresan en ocasión de cada convocatoria a proyectos, congresos y todo espacio de tratamiento institucional, podría ejemplificarse a través de la mención de algunos de los tópicos que más nutren la atención y direccionan la praxis. Algunos, direccionados a campos multi-temáticos problematizadores, otros, poseen una naturaleza más metodológica y/o de gestión política. Entre ellos, podemos destacar:

- Inclusión e integración
- Territorialidad
- Vinculación interinstitucional
- Innovación socio productiva
- Sustentabilidad de los proyectos/programas
- Campo de los DDHH
- Organizaciones sociales
- Asociativismo
- Niñez-Juventud-Adultos Mayores
- Contextos de encierro
- Salud colectiva
- Educación popular
- Arte y Cultura
- Prácticas estudiantiles
- Trascendencia curricular/formación integral
- Articulación docencia-extensión-investigación
- Comunicación (producción audiovisual)



Ante la inercia socialmente invisibilizadora que el sistema dominante aplica, de manera falazmente aséptica y cargada de banalidad sobre las experiencias no hegemónicas/contra-hegemónicas, se multiplican numerosos proyectos nutridos de presente y futuro que trabajan sobre la indeterminación de lo estructurado. Nuestro profundo reconocimiento y felicitaciones para todos los protagonistas de tanto esfuerzo por construir otras realidades. (Oyarbide – Cano, 2015)

Entendemos a la Extensión Universitaria como una práctica educativa que se realiza en un contexto social, vinculando los saberes académicos con los populares, favoreciendo la formación integral y la producción social del conocimiento. Nuestra concepción del conocimiento, y dentro de él nuestra visión de la extensión universitaria, tiene como conceptos clave el “diálogo de saberes” y las prácticas que conducen a una “ecología de saberes”. En términos de Boaventura de Sousa Santos, este paradigma implica una nueva forma de concebir el conocimiento, en donde conviven y se conjugan saberes académicos, científicos, técnicos, populares, prácticos, humanistas. Se trata de comunidades de aprendizaje o de prácticas de ciudadanos, trabajadores, profesionales, profesores, investigadores, estudiantes, organizaciones sociales y del Estado, que comparten y construyen un conocimiento común en situaciones de horizontalidad. De la visión de un saber disciplinar se pasa a la concepción de un conocimiento múltiple, complejo, cuya singularidad reside en que la universidad ya no tiene el monopolio de su producción, y en que se rompe con la asimetría y relaciones de poder entre el conocimiento *académico* y el resto de los saberes. En este horizonte democratizador de la enseñanza, y como sostiene Arturo Andrés Roig, el educando es sujeto y no objeto de la educación y el contexto social, su complejidad, constituye un elemento educativo imprescindible (De Sousa Santos, 2005). Compartimos la convicción que la forma de producir el conocimiento, democratizarlo y gestionarlo incide en la factibilidad, sentido y direccionalidad de los procesos de transformación de la sociedad. (Oyarbide – Cano, 2015, cap. 4)



Las PSE constituyen una estrategia pedagógica que, a través de la articulación de las funciones sustantivas de la Universidad -enseñanza, investigación y extensión- procuran un espacio específico de formación integral promoviendo que el compromiso social universitario no se realice escindido del acto educativo y del proyecto pedagógico de la universidad. (Cuadernillo PSE, 2017)

Consisten en incorporar al trayecto académico del estudiante universitario espacios integrales de formación, dentro de la currícula, donde se desarrollen acciones educativas teórico-prácticas, de manera conjunta con distintos actores y organizaciones sociales e instituciones públicas, favoreciendo el diálogo de saberes, la interdisciplina, el pensamiento crítico, la autonomía de los sujetos involucrados, entre otras características.

Como sostiene Viviana Macchiarola, las Prácticas Sociales Educativas implican el desarrollo de actividades que contribuyan a la comprensión y resolución de problemas sociales relevantes e implican nuevas formas de concebir el conocimiento.

En efecto, en las prácticas socio educativas se conjugan diversos saberes (académicos, humanísticos, técnicos, cotidianos, prácticos, populares y otros) que dialogan en el marco de lo que De Sousa Santos (2005) ha denominado “ecología de saberes”, es decir, un conjunto de prácticas que promueven la convivencia entre diversos conocimientos que pueden enriquecerse en la interacción. De la visión de un saber disciplinar único se pasa a la concepción de un conocimiento múltiple, pluridimensional, donde la universidad ya no tiene el monopolio en la producción de ese saber.

Además, en estas prácticas pedagógicas, el conocimiento es contextual, situado; se produce en la acción y para la acción; fundamentalmente, en la interacción con otros actores diferentes desde lo disciplinar y lo experiencial. Supone, también, nuevas formas de aprender y enseñar. En estas situaciones estudiantes y docentes construyen capacidades complejas y potenciales para actuar en espacios comunitarios reales, integrando y usando conocimientos y procedimientos de su disciplina y actitudes o valores solidarios, de manera estratégica y con conciencia ética y social (Macchiarola, 2010)



Así, las Prácticas Sociales Educativas procuran abrir nuevos modos de relación Universidad/Sociedad generando interacciones que introduzcan también transformaciones en la propia institución universitaria.

Esas modificaciones pueden abarcar diferentes planos, desde la apertura y/o reorientación de agendas de investigación, cambios de planes de estudio, de las concepciones, estrategias y metodologías de evaluación, del modelo pedagógico y el rol docente, así como de la estructura académico-organizativa de la universidad, incluyendo los modelos de gestión (Cano, 2014)

Las prácticas sociales educativas desde una mirada de la “extensión crítica” tienen determinadas características; las más relevantes son:

1. Abordaje de problemáticas sociales relevantes: la acción educativa debe abordar problemáticas sociales relevantes, identificadas por la comunidad donde la universidad se inserta, colaborando a su resolución, priorizando aquellas que involucren derechos humanos y sociales vulnerados

2. Integralidad y puesta en juego de insumos formativos: en el marco de un deseable y necesario abordaje interdisciplinario, donde se puedan integrar las funciones sustantivas de la universidad, las actividades que realice el estudiante y docente deben estar vinculadas a su formación, incluyendo la utilización de insumos teóricos, herramientas metodológicas y contenidos propios de su disciplina de estudio.

3. Diálogo de saberes: la actividad educativa debe implicar el diálogo horizontal entre los actores universitarios y los actores de la comunidad, promoviendo la interacción entre los conocimientos académicos y los saberes populares.

Las Prácticas Sociales Educativas promueven un cambio pedagógico, superando la tradicional fórmula educador/educando e incorporando a un nuevo actor educativo: el actor comunitario.

4. Trabajo en conjunto con actores sociales externos de la universidad: la acción educativa debe implicar la articulación y trabajo en conjunto con miembros de organizaciones sociales, de instituciones públicas, de la comunidad y del Estado; externos a la universidad, favoreciendo el aprendizaje situado.



5. Curricularidad: la actividad socio educativa debe transcurrir en un espacio formativo inscripto en el diseño curricular de la carrera en la que estudiantes y docentes forman parte.

1.3.1 Semejanzas y diferencias entre las prácticas universitarias

La extensión como proceso educativo y transformador en colaboración con los sectores sociales que sufren procesos de postergación, exclusión, dominación y/o explotación, permite que los estudiantes puedan evidenciar y vivenciar estas problemáticas, que en muchos casos no conocen fruto de su propia extracción social (la mayoría de los estudiantes universitarios pertenecen a las clases medias o altas). En nuestro trabajo con estudiantes en procesos de extensión hemos podido constatar que estos procesos mueven, conmueven e interpelan a los estudiantes en su rol como universitarios y futuros profesionales. (Tommasino, H y Cano, A, 2016)

Si hacemos una mirada desde la extensión, nos encontramos con que los fines de la extensión crítica se pueden reconocer dos objetivos dialécticamente relacionados. El primero se vincula con la formación de los universitarios y la posibilidad de establecer procesos integrales que rompan con la formación profesionalista alejada de un criterio de compromiso social de los graduados universitarios. La extensión concebida como un proceso crítico y dialógico se propone, en cambio, trascender la formación exclusivamente técnica que genera la universidad “fábrica de profesionales” (Carlevaro, 2010) y alcanzar procesos formativos integrales que generen universitarios solidarios y comprometidos con los procesos de transformación de las sociedades latinoamericanas.

Así mismo, resulta importante destacar la diferencia entre las prácticas pre-profesionales y las prácticas sociales educativas. En donde las primeras, se convierten en facilitadoras de recursos humanos, ya que preparan técnicamente a los estudiantes para su posterior inserción laboral, mientras que las Prácticas Sociales Educativas, pretenden junto con la adquisición de herramientas para su actividad laboral, el involucramiento de los estudiantes con la realidad social, promoviendo un egresado con espíritu crítico, comprometido con su comunidad y entorno social. (Cuadernillo PSE, 2017)



Diferencias con proyectos de extensión universitaria: como mencionamos anteriormente, las Prácticas Sociales Educativas constituyen una estrategia pedagógica que, a través de la articulación de la enseñanza, la investigación y la extensión, procuran un espacio específico de formación integral promoviendo que el compromiso social de la universidad no se realice escindido del diseño pedagógico. En este sentido tienen una intensa relación con la función de la extensión universitaria, desde el momento que dicha función históricamente ha condensado y expresado los diferentes modos en que la universidad organiza su compromiso con los procesos sociales, culturales, económicos y políticos de su contexto (Cano, 2009). No obstante esa cercana relación, mantienen algunas diferencias:

- Las Prácticas Sociales Educativas, en tanto espacios curriculares, forman parte de los planes de estudio de las carreras donde se insertan. Los proyectos de extensión, los Voluntariados y las prácticas bajo el marco del Aprendizaje – Servicio, implican actividades y contenidos que no necesariamente tienen expresión curricular.
- En las Prácticas Sociales Educativas las problemáticas sociales deben ser abordadas, en el marco de un necesario enfoque interdisciplinario, desde insumos teóricos y metodológicos vinculados a la formación propia del estudiante. En los proyectos de extensión, y sobre todo en los voluntariados y en las prácticas solidarias, el abordaje de las problemáticas sociales no necesariamente se realizan desde insumos vinculados a la formación del estudiante, docente, personal de apoyo académico y egresados involucrados.

En este sentido, y enfocándonos en la UNCuyo, podemos mencionar que en los proyectos sociales se realizan actividades de extensión universitaria de modo voluntario, no así en las Prácticas Sociales Educativas, en donde estas actividades están insertas en la malla curricular de los/las estudiantes, con la complejidad que esto conlleva.



Diferencia con las prácticas pre-profesionales: tanto las Prácticas Sociales Educativas como las prácticas pre -profesionales son formas de aprendizaje basadas en la experiencia. No obstante mantienen diferencias en los objetivos que cada una persigue.

- El objetivo central de las prácticas pre-profesionales es la formación y perfeccionamiento técnico individual disciplinar del estudiante, mientras que el objetivo de las Prácticas Sociales Educativas es tanto la formación y reflexión propia de la disciplina como el involucramiento con problemáticas sociales que han sido identificadas por la comunidad como relevantes con un abordaje interdisciplinario.
- Las prácticas pre-profesionales preparan técnicamente a los estudiantes para su posterior inserción laboral, mientras que las Prácticas Sociales Educativas pretenden, junto con la adquisición de herramientas para su actividad laboral, el involucramiento de los estudiantes con la realidad social, promoviendo un egresado con espíritu crítico, comprometido con su comunidad y entorno social

Aun con sus diferencias, las prácticas socioeducativas, los proyectos de extensión, los voluntariados y las prácticas de aprendizaje -servicio comparten objetivos y tradiciones similares y constituyen distintas estrategias (una desde la docencia, otras desde la extensión universitaria) de implementación del compromiso social universitario.



Capítulo 2

Aprendizaje en territorio e Identidad

2.1 Relevancia del Aprendizaje en Territorio

En este trabajo se sostiene la idea de que los actores universitarios y extrauniversitarios se encuentran siempre inscriptos en territorios, que han sido social y culturalmente producidos y expresan las relaciones de poder allí contenidas, en las que todos estamos atravesados y jugamos un papel para su consolidación, debilitamiento o refuerzo. Por otra parte, cabe mencionar que la reflexión propuesta tiene como objetivo favorecer la discusión y desarrollo de la corriente de Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña (ECL y C). Recordemos que dicha corriente surge en los años 90, inicialmente como respuesta a los formatos hegemónicos de relación con el medio (modelo de transferencia tecnológica/venta de servicios) que imponía el clima de época. Retoma el legado de la Reforma del '18 y la tradición del pensamiento crítico latinoamericano y, como sostienen Humberto Tommasino y Nicolás Rodríguez (2011), implica un proceso:

- transformador, donde no hay roles estereotipados de educador y educando (todos pueden aprender y enseñar);
- que contribuye a la producción de conocimiento nuevo y que vincula críticamente el saber académico con el saber popular;
- que promueve diversas formas organizativas (asociativas y grupales) que aportan a superar problemáticas sociales de relevancia;
- que favorece la consolidación de las prácticas educativas integrales y la articulación de la investigación, la enseñanza, el aprendizaje y la extensión en la intimidad del acto educativo;
- con abordaje interdisciplinario, con la presencia y el trabajo en conjunto entre actores sociales y universitarios en todas y cada una de las etapas: construcción de la demanda, planificación, ejecución y evaluación.



Del mismo modo, no podemos dejar de resaltar que está presente el abordaje de las problemáticas sociales, las metodologías más ajustadas para la inserción de la universidad en el desarrollo de planes y programas, análisis y evaluación de los resultados donde universidad-servicios-comunidad se vinculan de forma dinámica y flexible, en un proceso dialógico de dar y recibir. No obstante, la tradición y culturas universitarias, todavía muy arraigadas, actúan en la comunidad en una dirección que va desde arriba hacia abajo; para la mayoría de las prácticas, es en el ámbito universitario donde se realizan los diagnósticos de las necesidades de la comunidad y se planifican las estrategias y los alcances de su intervención para solucionar o satisfacer dichas necesidades.

Si de territorio hablamos, hay que destacar que dicho concepto adquiere especial relevancia en el siglo XIX, en el marco de la consolidación de los Estados nacionales en Europa. La necesidad de establecer límites geográficos en un contexto donde mayores territorios determinaban mayor riqueza y poder, marcará este primer significado del concepto de territorio, ligado fundamentalmente al espacio geográfico natural y al poder centralizado en el Estado. Sin desconocer los debates que antecedieron, será entre los años de 1960 y 1980 cuando, en el marco de una profunda revisión de sus tradiciones fundacionales, la geografía y otras disciplinas revisen los significados e implicancias de las nociones de territorio. Entre las que posemos destacar:

Para Sack (1986), el territorio es todo espacio que tiene el acceso controlado, por lo cual, desde el momento en que se controla espacial y materialmente el acceso de algún flujo, se está transformando el espacio en un territorio. Así mismo, se pueden destacar tres aspectos significativos dentro del aporte realizado por el autor.

En primer lugar, un enfoque histórico de la territorialidad, ya que, esta no ha sido igual a lo largo del tiempo sino que se ha ido modificando, lo cual implica que la territorialidad es construida socialmente.

En segundo lugar, la flexibilidad y amplitud de su concepto de territorio, puesto que por este puede entenderse desde un país o el territorio de una comunidad indígena hasta una cárcel o una parte de nuestra casa.



Por último, resulta fundamental la centralidad puesta desde su perspectiva en el control y las relaciones de poder, pero dejando asimismo lugar para la interpretación del territorio como el contexto a través del cual experimentamos el mundo y le damos significado, es decir, desde una perspectiva no solo político– jurídica, sino también simbólica y cultural.

Del mismo modo, se plantean distintos debates acerca del significado de territorio y que han sido muy fructíferos en América Latina.

Marcelo Lopes de Souza (2001) propone una definición en donde señala que el territorio “es el espacio definido y delimitado por y a partir de relaciones de poder” (p. 78). En donde, el territorio puede estar relacionado a formas jurídico–políticas, culturales y/o económicas. En definitiva, el territorio puede asumir las más diversas escalas, formas y manifestaciones, desde pequeños territorios hasta un territorio red de una gran multinacional que posee sus ramificaciones en varios países.

Haesbaert (2011) procura definir la relación entre el concepto de espacio y el concepto de territorio. Concibe al territorio como el resultado de un proceso de territorialización sobre el espacio, proceso que implica un dominio y una apropiación de los espacios por los grupos humanos. Plantea la necesidad de una visión de territorio a partir de la concepción de espacio como un híbrido, híbrido entre sociedad y naturaleza, entre política, economía y cultura, y entre materialidad e idealidad, entendiendo que el territorio puede ser concebido a partir de la imbricación de múltiples relaciones de poder, del poder más material de las relaciones económico–políticas al poder más simbólico de las relaciones de orden más estrictamente cultural.

Bernardo Mançano Fernandes (2017) afirma que no basta solamente con hablar de territorios, sino que es preciso definir cuál territorio, puesto que las clases y las relaciones sociales no son ajenas a los mismos sino sus productoras y su producto. En este sentido, establece que el territorio es “el espacio apropiado por una determinada relación social que lo produce y lo mantiene a partir de una forma de poder” (2005, p. 3).



Si bien el territorio es un espacio socialmente ordenado, no deja de ser un espacio de conflictividad ya que presupone una disputa por la definición de ese orden y por el control que los grupos sociales tienen sobre él. Recupera el carácter multidimensional de la noción de territorio y destaca que la conflictividad constituye un rasgo inherente a los procesos de territorialización.

El control del espacio posibilita las condiciones para dominar la dinámica de poder allí desarrollada, una dinámica profunda y esencialmente social. Por ello, según la noción de poder que adoptemos, explícita o implícitamente, será la noción implicada de territorio.

Teniendo en cuenta el concepto relacional del poder, cuyo principal exponente es Michel Foucault, el autor considera que, las relaciones de poder no están en posición de exterioridad respecto de otros tipos de relaciones, sino que son inherentes y constitutivas de toda relación social. El poder no es una propiedad, un bien, sino una relación, una estrategia y, en función de ello, en toda relación social hay relaciones de poder. “El poder no es algo que se adquiera, arranque o comparta, algo que se conserve o deje escapar; el poder se ejerce a partir de innumerables puntos, y en el juego de relaciones móviles y no igualitarias”. (Foucault, 1990, p. 114).

Estos escritos de Foucault, en el marco del contexto histórico de su tiempo, con las revueltas estudiantiles de 1968 como hito, fueron parte del surgimiento de nuevas miradas políticas y teóricas que observaban fenómenos en general excluidos de los relatos teóricos dominantes (género, orientación sexual, etnia, música, paz, ecología) y que colaboraron para generar nuevas concepciones acerca de la complejidad social. Uno de los principales planteos del francés, que modificó las tradiciones teóricas existentes hasta ese momento, fue su argumento acerca de que el Estado y los distintos grupos sociales hacen uso del poder pero no existe un lugar donde este se aloje y concentre (el Estado, las clases dominantes, por ejemplo) y a partir de allí se derrame, sino que el poder se encuentra incrustado en toda relación social. Así, Foucault traslada el análisis del poder desde superestructuras como el Estado o instrumentos como la ley, hacia el estudio exhaustivo de sus mecanismos cotidianos más pequeños. (Erreguerena, 2020)



Lo que busca el poder es que los individuos se autorregulen y autocontrolen sustentados en establecer como “normal” determinadas conductas e ideas (acerca de la vida, sexo, moral, autoridad, etc.) en lugar de otras posibles. El poder es creador, produce activamente sujetos, discursos, saberes, verdades, instituciones y prácticas que atraviesan y son inmanentes a las relaciones sociales. “Las relaciones de poder no se hallan en posición de superestructura, con un simple papel de prohibición o reconducción; desempeñan, allí en donde actúan, un papel directamente productor”. (Foucault, 1990, p. 114)

El análisis de Foucault y la centralidad de la noción de poder en las significaciones del territorio nos introducen a un aspecto relevante, y en muchos aspectos original, de gran parte de los actores, organizaciones y movimientos sociales en Latinoamérica: su dimensión y perspectiva territorial. (Erreguerena, 2020)

En el análisis del territorio Latinoamericano, podemos encontrar, entre otras cosas, el reconocimiento de los saberes subalternos, algo clave para la extensión universitaria. Y si bien, las opiniones coinciden en “la necesidad de producir un cambio de paradigma de la Universidad pública en América Latina...lo que aún falta consensuar y concretar, es el cómo la Universidad pública interactúa con todas sus posibilidades a la comunidad”

Es posible visibilizar el acercamiento de la Educación Superior a su entorno, se observa en la modificación en la oferta educativa que están haciendo, sobre todo, las nuevas universidades creadas en nuestro país, que las diferencian de las llamadas “*tradicionales*” o de más remota creación. En este sentido, el diseño curricular se acerca más a las necesidades del entorno, tanto en lo referido a capacitación para la mano de obra que requiere el mundo del trabajo, como para la formación en competencias que permitan al egresado resolver las problemáticas emergentes de la comunidad. (Cecchi, 2013)

La universidad, al vincularse con organizaciones sociales y con las de la Comunidad en general, necesita promover instancias que aporten a la construcción de procesos inclusivos y de integración social; para lograr esto, tiene que ir generando sus propios dispositivos de participación comunitaria y organizacional, así como participar con las mismas organizaciones de la sociedad civil a efectos de facilitar el logro de capacidades de gestión y producción de sus conocimientos y estrategias de resolución de problemáticas.



Por otra parte, los universitarios somos conscientes de ser beneficiarios de un sistema sostenido con el esfuerzo de todos los que habitan este suelo. Trabajadores, empresarios, comerciantes, profesionales independientes y, aún, los sectores más postergados, todos aportan al Sistema Universitario Público Argentino, lo que nos exige redoblar nuestro compromiso.

Lograr la participación social de los ciudadanos para transformar su propia realidad, es eje central en la democracia; además, fortalece la conciencia de su pertenencia a la comunidad y los ubica en el escenario emergente de los nuevos tiempos, dejando la mera posición de simples espectadores para convertirse en protagonistas. Sabemos que la participación no es una actitud espontánea; su logro debe estar atravesado por procesos de co-construcción de conocimiento y capacitación, en una bidirección que puede iniciarse tanto desde la Universidad como desde las Organizaciones de la Sociedad Civil, trabajando mancomunadamente en el territorio. Para ello, es necesario encontrar herramientas comunes que posibiliten hacer visibles las necesidades, demandas y recursos y contribuir al fortalecimiento de esos grupos u organizaciones, en tanto actores fundamentales en el desarrollo territorial.

Así mismo, se hace necesario destacar que las experiencias que articulan saberes con acciones solidarias invitan a comprometerse con la transformación de sus comunidades y estimulan el deseo de aprender para volcar su conocimiento al servicio de otros en situaciones concretas y reales. De esta manera, los estudiantes encuentran nuevos motivos para estar y permanecer en la universidad, este sentido de pertenencia fortalece sus trayectorias.

Todo proceso de aprendizaje, para ser tal, implica un descubrimiento personal, una construcción y reconstrucción propia, que puede ser apoyada desde fuera por la tarea docente, pero que es antes que nada un proceso activo y endógeno, que implica poner en juego conocimientos anteriores, para construir a partir de ellos y/o a partir de su cuestionamiento, pero siempre desde su deconstrucción. Pillar Grossi (1994). Es también un proceso social, en tanto se aprende solo, pero sobre todo se aprende con los otros: los docentes, sí, pero también los pares, que comparten saberes próximos y a la vez diferentes. (Kaplún, 2004).



Pichón –Rivière conceptualiza en términos de dialéctica entre necesidad y satisfacción, entre sujeto y trama vincular en la que las necesidades del sujeto cumplen su destino vincular de gratificación o frustración, el interjuego de causas internas y condiciones externas que operan en la Constitución del sujeto. La necesidad aparece así como el *fundamento motivacional* de toda experiencia de contacto, de todo aprendizaje, de todo vínculo. La satisfacción, a la que sólo se accede en la experiencia con el otro es eminentemente social, vincular.

Como sostiene Ana Quiroga (1987), si el aprendizaje es función esencial como constitutiva de nuestra subjetividad, podemos afirmar que no sólo somos en cada aquí y ahora el punto de llegada, la síntesis de una historia vincular y social. Somos también el “punto de llegada” de una trayectoria de aprendizajes. Trayectoria en la que hemos ido construyendo un modelo interno o matriz de encuentro con lo real. Historia en la que hemos ido “aprendiendo a aprender”. En cada experiencia hay un aprendizaje explícito que se objetiva y condensa en un contenido o en una habilidad; pero en la experiencia en la que se desarrolla ese aprendizaje deja una huella, se inscribe en nosotros afianzando o inaugurando una modalidad de ser-en-el-mundo, de interpretar lo real, de ser-el-mundo para nosotros. Este es un aprendizaje implícito, profundo, estructurante. Un “aprender a aprender” como forma de constituirnos en sujetos de conocimiento.

Cuando decimos “aprender a aprender”, estamos señalando que aprendemos a “*organizar y significar*” nuestras experiencias, sensaciones, emociones, pensamientos. Construimos así *hábitos de aprendizaje*, maneras de percibir secuencias de conducta. Cada acto de conocimiento es el eslabón de una cadena, fase de un proceso en el que vamos configurando una *actitud de aprendizaje*, es decir, modalidades relativamente estables y organizadas de pensamiento, sentimiento y acción frente al objeto de conocimiento y el acto de aprender. Vivir y pensar el acto del conocimiento como un proceso de alternativas, con progresivos acercamientos al objeto, significar ese acto como un movimiento de transformación recíproca entre sujeto y objeto. Cuando alguien por el contrario acepta la palabra del otro, investido de autoridad y lo hace acriticamente negando su propia experiencia, más aún significándola como desconocimiento, está poniendo en juego una modalidad de aprender. (P. de Quiroga, A., 1987)



Es muy común en nuestra cultura y en función de las relaciones sociales dominantes, que no sea incluido parte del proceso formativo la problematización de los modelos de aprendizaje. Por el contrario se los legitima, desde un sistema de relaciones sociales, como “la única” forma de aprender. Cuando una situación de crisis personal o social introduce discontinuidades, quiebra la coherencia interna de esa estructura, moviliza la forma hasta allí vigente de la relación sujeto-mundo y la pone y nos pone en cuestión. El aprender y la relación con el otro se transforman así en objeto de interrogante, inaugurándose desde una reflexión crítica la posibilidad de nuevas formas de aprender, de construirnos en sujetos de conocimiento.

En este aprender a aprender, planteado por la autora, se realiza un proceso de enajenación, ya que más allá de cualquier contenido, se aprende a desconocerse en la propia necesidad. La cultura escolar muestra un mundo artificial y aséptico, sin conflictos cuando esos inevitablemente emergen, son presentados en forma de dilema. Este enmascaramiento de lo real impide el desarrollo de un pensamiento dialéctico como a la vez analítico e integrador, que descubra y analice las contradicciones. El vaciamiento de experiencia, como lo señala Paulo Freire, transforma la realidad en narración. Lo real se hace abstracto, se desvanece en palabras inertes.

De igual modo, la propuesta de Enrique Pichón-Rivière de aprender a aprender, propone un instrumento grupal, porque solo en un proceso interaccional, los modelos de educación pueden ser confrontados con otros. En tanto, ellos hacen a nuestra identidad, su revisión provocará una intensa movilización emocional. Esta tarea formativa apunta a redimensionar y resignificar nuestra condición de sujetos del conocimiento. (P. de Quiroga, A., 1987)

En el ámbito universitario, y dentro del campo de la extensión universitaria en particular, es muy frecuente referirnos al “territorio” como aquel espacio, otro no universitario, donde se despliegan las acciones que cristalizan el compromiso social de la universidad. Es en el territorio donde se alojan los actores extrauniversitarios, ya sean estas personas individuales, organizaciones y/o movimientos sociales.



Como se puede observar, las distintas miradas analizadas coinciden en destacar la relevancia de la dimensión territorial en la constitución, dinámica y procesos de identidad de los actores, organizaciones y movimientos sociales en Latinoamérica. Mariana Arzeno (2018) sostiene que el territorio de intervención de la práctica extensionista es, en muchos casos y al mismo tiempo, el territorio apropiado de las organizaciones sociales con las que la universidad interactúa, por lo que hay que tener en cuenta las ideas, representaciones, objetivos, vivencias y disputas de esos actores. El diálogo de saberes supone concebirnos también nosotros y nosotras como actores que portamos, transitamos y experimentamos múltiples territorialidades que se hacen presentes al momento de pensar la universidad, la sociedad y el espacio que buscamos construir.

Resulta clave que la lectura crítica acerca del territorio, en el sentido de interrogar acerca de qué modelo de universidad, qué actores y estructuras de poder dentro del territorio, esta vez propio, universitario, el proyecto de extensión refuerza o problematiza. Para mejorar nuestra práctica, es clave visibilizar y poner en escena los conflictos y relaciones asimétricas presentes en los territorios donde estamos involucrados y que con nuestras acciones debilitamos o reforzamos. Así mismo, también resulta elemental tener claro que son los actores, organizaciones y movimientos sociales quienes tienen la llave acerca de la historicidad del proceso territorial, la singularidad de los actores y los caminos y tiempos posibles de modificación de las condiciones existentes.

A esta operación de contraste reflexivo entre los distintos territorios superpuestos que enfrenta la práctica extensionista nos referimos cuando hablamos de repolitizar los territorios. Por un lado, en el sentido de asumir las complejas y conflictivas dinámicas sociales presentes en estos; por el otro, en una suerte de espiral dialéctica, repolitizar la extensión en tanto explicitar las relaciones de poder y conflicto con las que inevitablemente interactuaremos.



Todo esto permitirá mejorar las herramientas existentes, reflexionar sobre las prácticas y avanzar en los procesos de democratización del conocimiento, aportando a la construcción de una sociedad más justa y a una universidad pública incluyente e involucrada en la resolución de problemas sociales relevantes. Educación entendida como bien público, gratuita, derecho humano universal y obligación del Estado. (Erreguerena, F., 2020)

Podemos decir que el aprendizaje en territorio nos permite y facilita el intercambio de saberes, experiencias y distintas situaciones, ya que al encontrarse inmersos en el campo de acción, contribuyendo a reforzar lo aprendido y brindando seguridad a los estudiantes

Del mismo modo, la vivencia con el otro produce un acercamiento en cuanto al sentir, logrando no solo un crecimiento en cuanto a la formación profesional, sino que es factible experimentar un crecimiento personal de los estudiantes volviéndose más real la complejidad social en la que nos encontramos inmersos y entendiendo cual es la utilidad para la sociedad.

El trabajo de campo que se lleva a cabo en las PSE posibilita a los estudiantes, llevar a cabo un intercambio de conocimiento, diferente, pero igual de valioso entre los actores. Así mismo y más allá de la aplicación de saberes, se produce la posibilidad de mirar al otro no como alguien necesitado y con carencias, sino como alguien que tiene otras cosas para enseñarnos.



2.2 Concepción de Identidad y Sujeto Situado

El trabajo y las acciones destinadas a su realización le devuelven al sujeto un mensaje acerca de sí mismo, de su identidad, entendida como un elemento constitutivo de la subjetividad, su construcción se liga a los procesos sociales en los cuáles emerge.

Desde el punto de vista de la psicología social, es necesario el contacto con nosotros mismos, con lo interno y la ubicación con lo externo, en interacción. *Estos hechos sociales operan permanentemente sobre nosotros y sobre los demás y cada uno tiene cierta concepción acerca de qué ocurre con estos hechos y esta concepción está incluida ahí donde ustedes están sintiendo, pensando y actuando. Esto ha de ser reflexionado y revisado como algo que ustedes llevan dentro junto con el conocimiento conceptual, para luego trabajar y volver hacia afuera a operar sobre la necesidad, con la comunidad.* (Betty Miranda, 1987).

Por lo tanto, el concepto de identidad va a estar íntimamente ligado a la historia social que a su vez es sostén desde lo vincular, grupal e institucional. El entrelazamiento y apoyatura con el otro es lo que permite comprender semejanzas y diferencias en la construcción de la identidad.

Entendemos a la identidad como:

Un proceso complejo que implica historicidad, personal y social, relación dialéctica entre unidad y multiplicidad...así como entre mismidad y alteridad. La identidad del sujeto, en tanto ser esencialmente social, encuentra su condición de existencia y de autenticidad en la inscripción activa en un proceso socio-histórico esta inscripción responde a necesidades primarias, como lo son la de sostén y pertenencia, que tienen dimensiones materiales y emocionales (Racedo, J., 2004).

La Psicología Social planteada por Enrique Pichón-Rivière implica y se fundamenta en una concepción del sujeto, el que es entendido como ser esencialmente social. Es decir, emergente, configurado en una complejísima trama de vínculos y relaciones sociales.



Por lo tanto, podemos establecer el vínculo entre las experiencias vividas y la construcción de identidad, “construirá el investigador su mundo interno, habitado por personas, lugares, vínculos, los que, articulándose con un tiempo propio, en un proceso creador, configurarán la estrategia del descubrimiento”. (Pichón-Rivière, 1971).

Cuando abordamos la temática de la identidad resulta necesario interrogarse acerca de quiénes somos, que significamos para otros, así como preguntarnos por nuestras relaciones e identificaciones. Pensar la identidad nos plantea reflexionar sobre nuestra historicidad subjetiva, familiar, social. La historia social es el entramado en el que se da la construcción y sostén de la identidad. Esta encuentra su condición de autenticidad en la inscripción activa en ese proceso histórico, en la apropiación de su complejidad, con una modalidad que implique conciencia y protagonismo.

Al hablar de identidad se hacen presentes dos sentidos, los dos se articulan íntimamente. Uno nos habla de identidad en tanto encuentro, entrelazamiento, identificación en y con otros. Ese entrelazamiento es el que da apoyatura a la identidad entendida ya en su otro aspecto, el de integración y continuidad del sí mismo, en una dialéctica de interdependencia y autonomía, de devenir y relativa permanencia, de diferencias y semejanzas, de diversidad y unidad, de aquello idéntico que solo es en relación con el otro, lo distinto.

Somos en un mundo de relaciones y significaciones, que nos produce, nos constituye y al que a la vez contribuimos a crear.

Si aquello que llamamos *situación* es la realidad concreta tal como se le da al sujeto, ser ese sujeto situado del que hablara Enrique Pichón-Rivière, es asumirse como sujeto del hacer, del conocer, del transformar. Sujeto que indaga en ese universo de experiencia, investiga las leyes que lo rigen, y trata de descifrar los sentidos que lo recorren. Sujeto que interpreta ese universo contextual y opera sobre él. Ese sujeto se asume así como protagonista de la historia. (P. de Quiroga, A., 1998)



Para hablar de una identidad podemos decir que el sujeto está activamente adaptado en la medida que mantiene un interjuego dialéctico con el medio “El hombre es un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente, en relaciones que lo determinan” (Enrique Pichon-Riviere, 1973)

Es importante destacar, que las personas somos en un mundo de relaciones y significaciones, que nos produce, nos constituye y a la vez contribuimos a crear. Ser un sujeto situado es asumirse como sujeto del hacer, del conocer, del transformar. El situarse es un posicionamiento de quien busca ser consciente de su pasado, interrogar y construir un presente a la vez que diseñar un futuro. Situarse es tensión y lucha para que la identidad no estalle en la dispersión social y en la factura de las identificaciones. Es un profundo trabajo de integración y conocimiento, porque se trata de aprender y comprender en una en su complejidad objetiva lo que en el torrente de nuestra experiencia se da como multiplicidad heterogénea

El proceso de conocimiento humano tiene su fundamento en necesidades materiales que los hombres resuelven a partir del establecimiento de relaciones sociales. Seguir en consecuencia, la realidad social, realidad compleja y contradictoria ópera como factor determinante en el desarrollo del conocimiento. Lo complejo, lo contradictorio de esas relaciones, la diversidad de intereses operantes en esa estructura, determinan a su vez formas del pensamiento, de la representación, del conocimiento. Emergen desde allí diversas modalidades de interpretación de lo real. El conocimiento humano como los sistemas sociales de representación de lo real tiene una historia que no es otra que la historia social, la historia de las relaciones establecidas entre los hombres para abordar la naturaleza en la intención de resolver las inaplazables exigencias de la subsistencia. (P. de Quiroga, A., 1998).

Al estudiar, al conectarnos con un nuevo objeto de conocimiento, al tener que resolver un problema vamos realizando acercamientos sucesivos y de repente se produce una reorganización, una captación diferente de la articulación de los elementos en juego, que aumenta nuestra comprensión y permite un reordenamiento significativo.



La adquisición de un conocimiento nuevo, se da en el seno de una relación vincular. Si bien es un acontecimiento intransferible, se genera y emerge de un vínculo. Será siempre con otro que surgirá ésta posibilidad de darse cuenta, de hacer consiente lo inconsciente y permitiendo una mayor integración del sujeto consigo mismo, con los otros y con el mundo.

El insight debe estar acompañado de una vivencia emocional que se produce en el seno de la relación con el otro. Articulando el pensar con el sentir, se producirá la adquisición intelectual del conocimiento acompañada de una respuesta emocional. Se tratará de una palabra cargada de emoción que será posible simbolizar con palabras plenas de sentido para esa persona.

(Delly Beller)



2.3 Metodología Participativa

La Investigación Acción Participativa (IAP) es una metodología que surgió del debate en una época de auge de la sociología colombiana a comienzos de la década de 1960. Es un proceso dialéctico continuo en el que se analizan los hechos, se conceptualizan los problemas, se planifican y se ejecutan las acciones en procura de una transformación de los contextos, así como a los sujetos que hacen parte de los mismos. “Una de las características propias de este método, que lo diferencia de todos los demás, es la forma colectiva en que se produce el conocimiento, y la colectivización de ese conocimiento.” (Fals y Brandao: 1987, 18)

Si tenemos en cuenta lo expuesto por Fals Borda en donde resalta que “el criterio de la corrección del pensamiento es, por supuesto, la realidad”, el último criterio de validez del conocimiento científico venía a ser la praxis, entendida como una dialéctica formada por la teoría y la práctica, en la cual la práctica es cíclicamente determinante.

En la investigación-acción es fundamental conocer y apreciar el papel que juega la sabiduría popular, el sentido común y la cultura del pueblo, para obtener y crear conocimientos científicos. Estos aspectos fundamentales pueden analizarse ordenadamente de la siguiente manera:

1. Estudiando las relaciones recíprocas entre sentido común, ciencia, comunicación y acción política.
2. Examinando la interpretación de la realidad desde el punto de vista proletario, según “categorías mediadoras específicas”
3. Estudiando cómo se combinan sujeto y objeto en la práctica de la investigación, reconociendo las consecuencias políticas de esta combinación.

En la investigación activa se trabaja para armar ideológica e intelectualmente a las clases explotadas de la sociedad, para que asuman conscientemente su papel como actores de la historia. Este es el destino final del conocimiento, el que valida la praxis y cumple el compromiso revolucionario.



Podemos considerar a la investigación participativa como una vivencia necesaria para progresar en democracia, como un complejo de actitudes y valores, y como un método de trabajo, que dan sentido a la praxis en el terreno. A partir de aquel Simposio, había que ver a la IP no sólo como una metodología de investigación sino al mismo tiempo una filosofía de la vida que convierte a sus practicantes en personas sentipensantes. (Fals Borda, 2014)

Esta nueva forma de investigar las relaciones entre investigador e investigado, entre estudiante y maestro, se transforman, poniendo como prioridad la producción de conocimiento a partir del diálogo con quienes construyen la realidad, volviéndola propia de la sujetos que participan del de la construcción de conocimiento social.

La IAP propone una cercanía cultural con lo propio que permite superar el léxico académico limitante; busca ganar el equilibrio con formas combinadas de análisis cualitativo y de investigación colectiva e individual y se propone combinar y acumular selectivamente el conocimiento que proviene tanto de la aplicación de la razón instrumental cartesiana como de la racionalidad cotidiana y del corazón y experiencias de las gentes comunes, para colocar ese conocimiento sentipensante al servicio de los intereses de las clases y grupos mayoritarios explotados, especialmente los del campo que están más atrasados. (Fals Borda: 1987:5)

Se han establecido principios a tener en cuenta durante el desarrollo de una investigación acción participativa, entre los que podemos nombrar:

La relación sujeto-objeto: En el proceso de investigación todos los participantes del proceso son reconocidos como sujetos en donde la interacción sólo es posible en un proceso de conocimiento intersubjetivo. Este es el principio de un nuevo paradigma en la investigación que reconoce el proceso intersubjetivo, con ello identifica y vuelve protagonistas de la formación-aprendizaje a todos los sujetos que allí se encuentran como parte de los procesos sociales, que permite el continuo cambio.



La Práctica de la conciencia: Uno de los elementos derivados del proceso de conocimiento sujeto-sujeto es la del ejercicio de la conciencia. Todo conocimiento reflexivo-auto-reflexivo genera conciencia en el sujeto, más aun cuando dichos procesos son grupales y sus resultados son para los partícipes de las acciones colectivas, es decir, la IAP propicia reflexiones colectivas que permiten toma de conciencia igualmente colectiva.

Redescubrimiento del saber popular: La IAP reconoce en los colectivos sociales un saber acumulado. Ordena y valida conocimientos ancestrales, deconstruye colectivamente prejuicios acerca de la realidad y promueve la innovación para trascender o superar la realidad en la que se encuentre la comunidad. En tal sentido, los grupos sociales se convierten en movimiento social, con un pasado reconocido colectivamente, un saber construido por todos y con propósitos sociales colectivos pensados para intervenir la realidad y transformarla.

La acción como elemento central de la formación: La praxis política ha de ser el centro de la formación en el ejercicio de ese reconocimiento de los procesos intersubjetivos de conocimiento, de los que se hablaba anteriormente, puesto que permite la cualificación consiente de la acción del sujeto social (unidimensional y colectivo) y a su vez nutre el trabajo de las comunidades para realizar acciones que modifiquen las situaciones de pobreza, marginalidad o desigualdad en las que por lo general se encuentran. En tal sentido, la acción es transformación:

La participación: La participación en manos de un promotor de la IAP potencia la “libre expresión”, plantea preguntas y cuestiones que desentrañen las reflexiones críticas que tienen los actores sociales, pero que no se atreven a compartir con los otros o a construir como alternativas populares. La participación, desde esa perspectiva es activa y crítica, posibilita actuar como iguales en un colectivo social que busca respuestas críticas a su situación económica, política, ambiental, social y cultural, siendo el educador-investigador uno más del colectivo social, que pone su saber al servicio de dicha reflexión, aunque sin duda la potencia y la sistematiza, pero no por ello, intentar imponer sus concepciones o generar relaciones verticales de imposición cultural: “Participación es, por lo tanto, el rompimiento de la relación tradicional de dependencia, explotación, opresión o sumisión a todo nivel, individual y colectivamente: de sujeto/objeto a una relación simétrica o de equivalencia”. (Fals Borda: 1987:4)



Podemos encontrar dos tipos de tensiones en el trabajo de campo de la IAP que deben tomarse en cuenta: las que aparecen entre la teoría y la práctica, por una parte; y las que resultan de las relaciones entre sujeto y objeto, por otra. De estas tensiones emerge lo que la experiencia nos ha enseñado como lo esencial de la investigación participativa.

Así como se construye socialmente el territorio/espacio, también se construye socialmente la ciencia como conocimiento, que queda sujeta a interpretación, reinterpretación, revisión y enriquecimiento constantes. En esta forma, lo que se aprende y descubre con la IAP queda listo para su desarrollo y aplicación inmediata. Cuando el pensamiento popular y la ciencia académica se dan las manos para éstos fines, se gana un conocimiento más completo de los elementos y factores pertinentes. No es suficiente con observar estos procesos desde fuera o desde arriba: la vivencia, la inmersión y la intervención bien entendida, deben ensayarse con prudencia, persistencia y además deben ser esfuerzos serios.

Estas relaciones simétricas, que pueden construirse como sistemas abiertos, se extienden a las relaciones con la naturaleza que son esenciales en la consideración y uso de los espacios, especialmente las zonas aisladas o las que se quieran ocupar con población.

La IAP, junto con la geografía, la ecología y la teoría de sistemas, reconoce que trata procesos lentos de ajuste individual y cambio social para mejorar condiciones locales, estimular el poder y dignidad del pueblo, y reforzar la autoconfianza de las gentes en sus comunidades. Producen también grandes satisfacciones personales en los investigadores.

La Investigación Acción Participativa posibilita los instrumentos de la ciencia y de la educación al servicio de la construcción de un conocimiento colectivo. Para esto es necesario generar conciencia sobre situaciones problemáticas, explorar el territorio es una forma de acercamiento que posibilita un trabajo colectivo con los actores sociales, pudiendo de esta manera articular el saber cotidiano con el conocimiento científico



Hay situaciones en la vida cotidiana que pueden promover la comprensión de uno mismo. Así mismo la vida cotidiana también produce fenómenos curativos, de aprendizaje siempre y cuando la reflexión, la capacidad de autoobservación, el pensar-se sea posible. También será necesario alguien que ofrezca su escucha y su disponibilidad. Para que una palabra pueda ser dicha es necesario que haya alguien dispuesto a escuchar y a ofrecer su reconocimiento.



Capítulo 3

Re pensar la vinculación Universidad-Sociedad a partir de las PSE

3.1 Consideraciones Metodológicas

Esta investigación fue realizada mediante una estrategia metodológica cualitativa de estudio, tomando como muestra a estudiantes y egresados UNCuyo 2016-2021, de distintas unidades académicas que hayan realizado Prácticas Sociales Educativas.

En este marco, comprendemos a nuestro caso de estudio buscando conocer la influencia de las Prácticas Sociales Educativas en la construcción de identidad de los estudiantes y egresados en la UNCuyo. El proceso de investigación, fue iniciado conjugando una serie de preguntas que remitían al qué, al cómo, al para qué y para quiénes de una investigación. La metodología elegida para analizar una problemática específica responde al cómo y es a lo que nos dedicaremos en este apartado. Se entiende que, en toda experiencia de investigación, es inescindible constante y permanente la relación entre la teoría-empiría, y viceversa. Como plantea María Teresa Sirvent (2009) partimos de concebir a la investigación como un proceso “generador de nuevos conocimientos”, y al camino investigativo, como forma de interrogar la realidad desde una “mirada problematizadora”, lo cual implicó sostener centralmente un componente crítico que cuestionara nuestras certezas.



A fin de analizar la complejidad que revestía el objeto de estudio, fue oportuno utilizar un método de aproximación cualitativo, que permitiera “comprender los significados que los actores le dan al hecho social teniendo en cuenta el contexto histórico en que estos desarrollan sus acciones y con el interés de generar teoría a partir de lo que surgía de la empiria y de la interrelación entre esta y la teoría” (Sirvent, 2006, p.39). Buscando así, la comprensión de un hecho a partir del descubrimiento del significado que dicho hecho tiene para sus actores, entramados con el significado que porta el investigador.

En este camino, para que el investigador pueda conocer el significado que los grupos sociales atribuyen a los objetos de su entorno cotidiano, debe introducirse en la vida y en los sentimientos del investigado para sentir lo que él siente, estableciendo una relación de internalidad y de implicancia. La subjetividad del investigador deviene en componente de la construcción del dato científico. Con esto referimos al posicionamiento, al “meterse dentro” que supone un acto reflexivo por parte del investigador, un meterse y salir para la toma de distancia del pensar reflexivo y científico (Sirvent, 2007, p. 84)

Esta estrategia posibilitó, la construcción de conocimiento acerca de lo que los sujetos decían sobre sí mismos, sus lecturas y comprensión en torno a su situación y posición social, sus miradas sobre el proceso del cual eran parte y protagonistas, buscando ‘descubrir’ esa misma percepción y sus múltiples significados. Tal como afirma Sirvent (2007) la práctica de investigación científica es una práctica particular que debe ser entendida como una práctica social. No existe en un contexto histórico, socio-estructural e institucional concreto y contingente que la determina.

Esta muestra se llevó a cabo mediante la realización de entrevistas en profundidad, todos los casos incluidos en esta técnica fueron de selección aleatoria y voluntaria. Se realizaron 6 entrevistas a estudiantes y egresados de distintas carreras de la Universidad Nacional de Cuyo, de acuerdo al siguiente detalle:

-Silvina, estudiantes de la Licenciatura en Sociología de la FCPYS

-Francisco, estudiantes de la Licenciatura en Sociología de la FCPYS

-Dania, estudiante de Bromatología de la FCA



-Belén, estudiante del Profesorado de Inglés de la FFyL

-Juan Ignacio, egresado de la T.U en Gestión de Empresas – ITU Sede Luján

-Martín, egresado de la T.U en Gestión de Empresas – ITU Sede Luján

Para el análisis de dichas entrevistas se utilizó el método comparativo constante, en donde los datos obtenidos se concentraron de acuerdo a coincidencias o discrepancias, agrupando sensaciones similares para luego realizar una categorización pertinente. Este análisis entendió que las entrevistadas hablaban desde una visión personal, determinada por el orden social en el que se desarrollaban sus prácticas y experiencias de vida.

Este proceso culminó al alcanzar la saturación de la muestra, momento en que la información obtenida fue redundante. Para Homero Saltalamacchia (2004), este proceso se genera cuando el investigador obtiene la misma información o similar, y los informantes no indican algo diferente de lo ya dicho, es decir cuando los datos ya no producen, información adicional.



3.2 PSE y la conformación de una identidad estudiantil a través de la praxis con la comunidad

En este punto analizaremos el proceso de conformación de identidad de los estudiantes y egresados de la UNCuyo, ligado a la praxis con la comunidad que se produce en la realización de las PSE, lo cual está de acuerdo al objetivo general planteado para esta investigación.

Hay situaciones en la vida cotidiana que pueden promover la comprensión de uno mismo. Así mismo la vida cotidiana también produce fenómenos curativos, de aprendizaje siempre y cuando la reflexión, la capacidad de autoobservación, el pensar-se sea posible. También será necesario alguien que ofrezca su escucha y su disponibilidad. Para que una palabra pueda ser dicha es necesario que haya alguien dispuesto a escuchar y a ofrecer su reconocimiento. (Delly Beller)

La identidad es el resultado de un proceso de construcción continua, durante el cual diversos elementos contradictorios no solo se unen sino que se mantienen en tensión y lucha. En este proceso hay cambio y continuidad. Y se va conformando tanto en cada uno de sus miembros, identificarse a la vez que diferenciarse.

Quando comencé con las prácticas tenía dudas respecto de si iba a tener los conocimientos necesarios y después empecé a buscar más información y a empaparme de temas que no conocía para poder ser más útil. Es muy duro cuando vas a un lugar y ves caras, conoces el nombre. Por eso es que yo siento que he cambiado porque antes yo decía “me gustaría involucrarme” y ahora “busco involucrarme”, sabiendo que cuando esto termine buscaré hacer otra cosa. (Dania, estudiante Bromatología - FCA)



La experiencia brinda acercamiento con el territorio teniendo la posibilidad de salir, tener una mirada diferente y poder acceder a un espacio, como intervenir desde que mirada, ese encuentro te genera una conciencia que no encontrás en la universidad. (Silvina, estudiante Sociología - FCPyS)

Para acercarnos a la comprensión de esa complejidad que constituye nuestra identidad, tendremos que bucear en este conjunto de elementos objetivos y subjetivos, formados con ideas, sentimientos, prácticas materiales y simbólicas, costumbres, creencias y representaciones y el proceso dialéctico en el que se incluyen y que les da sentido. (Josefina Racedo)

Aprendí a valorar el sentido de pertenencia que tienen las personas... La fortaleza con la que se enfrentan a los desafíos cotidianos y que más allá de todo no bajan los brazos en la lucha por sus ideales. (Juan Ignacio, egresado de la T.U en Gestión de Empresas – ITU Sede Luján)

Es importantísimo porque por un lado está el vínculo y por otro tenés que adaptar la teoría a la realidad y los libros no te preparan para eso...estas experiencias son muy ricas en ese sentido. El intercambio de conocimiento está buenísimo y poder conocer y vincularnos con otras personas y compañeros de otras carreras para lograr un trabajo interdisciplinario. (Dania, estudiante Bromatología - FCA)

No solo aprendemos intelectualmente sino también desde los sentidos múltiples de la vida que solo se comprenden cuando se comparten con los actores sociales involucrados. Fals Borda habla de sujetos sentipensantes, incluir lo que sentimos y pensamos en los actos de transformación y formación. Como así también, la concepción sujeto de Pichon Riviere que lo caracteriza como “ser de necesidades, que solo se satisfacen socialmente, en relaciones que lo determinan. El sujeto no es solo un sujeto relacionado, es un sujeto producido en la praxis”.



Tener la posibilidad de conocer personas que se desempeñan en otros ámbitos me ayudó a tener una mirada mucho más amplia y un pensamiento más abierto. (Juan Ignacio, egresado de la T.U en Gestión de Empresas – ITU Sede Luján)

Este espacio te brinda el contacto con otros saberes que no encontramos en la universidad...por lo que la experiencia en territorio es muy valiosa en ese sentido, pudiendo complementar saberes a través de estos espacios. (Silvina, estudiante Sociología - FCPyS)

Estoy muy contenta en todos los sentidos porque me he encontrado con una calidad humana enorme que no esperaba y poder encontrar otro espacio de aprendizaje no reflejado en el aula, espacios de aprendizaje de la vida. (Dania, estudiante Bromatología - FCA)

A partir de esta experiencia me replantee muchas cosas, pero sobre todo desde qué perspectiva te paras frente a una situación, que si bien sé que es algo que se va construyendo a lo largo del tiempo, esta experiencia me permitió poder pararme desde un lugar en donde se pueda revalorizar el medio ambiente y un consumo más responsable, que alimentos, a quien le compramos. Si bien eran cosas que me había planteado en algún momento esto me permitió al tomar contacto hacerlo consciente. (Silvina, estudiante Sociología - FCPyS)

Cuando abordamos la temática de la identidad resulta necesario interrogarse acerca de quiénes somos, que significamos para otros, así como preguntarnos por nuestras relaciones e identificaciones. Pensar la identidad nos plantea reflexionar sobre nuestra historicidad subjetiva, familiar, social. La historia social es el entramado en el que se da la construcción y sostén de la identidad. Esta encuentra su condición de autenticidad en la inscripción activa en ese proceso histórico, en la apropiación de su complejidad, con una modalidad que implique conciencia y protagonismo.



3.3 El aprendizaje en territorio y la resignificación de la desigualdad social

Para introducirnos en este punto, profundizaremos en conceptos expuestos en apartados anteriores señalando al aprendizaje como un proceso de reconstrucción en donde es necesario repensar la formación de los estudiantes como hombres y mujeres integrales capaces de conocer críticamente la realidad. Formar integralmente a los estudiantes universitarios, favoreciendo su mejor desempeño profesional y social, contribuyendo desde la Universidad a los procesos sociales, culturales, políticos y económicos emancipatorio, aportando a generar capacidades para que los egresados comprendan la realidad en la que están inmersos.

La interacción y vinculación con diversos actores lleva al fortalecimiento de la capacidad creativa del egresado, gracias a la necesidad de innovación constante en la resolución de problemáticas. Asimismo, se busca con estas innovaciones desarrollar en el estudiante su capacidad de participar en la resolución democrática de los problemas socialmente relevantes y de promover aquellas experiencias en el territorio con poblaciones con derechos vulnerados

Resaltar la importancia de la PSE a nivel universitario y ojalá también se pudiera aplicar a otros niveles de educación. Siento que, tal vez como algo muy personal, tenemos que salir de nuestra zona de confort y conocer lo que sucede. Yo como futura profesora de inglés me imagino a corto plazo un futuro laboral más asociado al ámbito privado de la educación y eso te va encasillando en un grupo de gente con una determinada clase social y también hay otra realidad social donde uno puede trabajar que por ahí no son tenidas en cuenta. La variedad de proyectos, aunque se elija uno solo, te abre el panorama futuro al que uno puede aspirar para trabajar. (Belén, estudiante del Profesorado de Inglés de la FFyL)



Genera impacto poder tener una experiencia territorial, sobre todo por las problemáticas en las que trabaja con las que no había tenido otro acercamiento más allá de la lectura o por el encuentro con alguna persona. (Silvina, estudiante Sociología - FCPyS)

Nosotros cuando conocemos algo, no sólo nos estamos encontrando con la realidad, sino que estamos poniendo en juego un sistema de representaciones que da cuenta de quienes somos nosotros aprendiendo. Es la práctica que va determinando, es la praxis lo que posibilita al sujeto realizar una acción transformadora, una adaptación activa a la realidad teniendo en cuenta necesidades y condiciones concretas.

Además ésta praxis, favorece el aprendizaje, el movimiento del sujeto sobre el mundo, la relación de recíproca transformación. Se da un insight de la situación del universo de experiencias. INSIGHT – Visión hacia adentro de las cosas y más allá de la superficie, implica el acceso al conocimiento que hasta ese momento no era tal. Ese momento de intuición, de captación de la totalidad, que introduce una novedad. (Delly Beller)

En la primer visita a territorio me encontré con situaciones que me golpearon bastante, porque más allá de que uno es consciente de todo eso, porque ves las noticias, lees los diarios pero al estar ahí y ver la realidad es otra cosa y el hecho de poder devolverle a la sociedad parte de los que nos brinda. Yo creo que sí, porque si bien yo siempre me he considerado una persona empática, colaborativa y conozco lo difícil que es la realidad, pero vivirlo te cambia por completo. (Dania, estudiante Bromatología - FCA)

Creo que pude confirmar lo que yo pensaba y que existen realidades diferentes y que no todos tenemos las mismas posibilidades. Pude darme cuenta que nuestra formación es muy estructurada ya que siempre nos enseñan desde la mirada de una empresa que es “el ideal” y la realidad te demuestra que no es así, al menos no siempre ni en todos los ámbitos. (Martín, egresado de la T.U en Gestión de Empresas – ITU Sede Luján)



Las PSE promueven ampliar las posibilidades de construcción de conocimiento a partir del traslado del aula al territorio y el enriquecimiento de este espacio de formación no áulico, iniciando así las bases de una formación social integral. Es por ello que las PSE se realizan interdisciplinariamente, entrando en juego los saberes propios de cada disciplina para trabajar conjuntamente en un territorio y con una población determinada.



3.4 Dificultades del trabajo en territorio

En el análisis de esta investigación nos encontramos con una problemática que no había sido considerada desde el principio, en el cual se configuraron algunos puntos a tener en cuenta.

Puesto que el proceso de aprendizaje tiene como horizonte las relaciones sociales, en las que destacamos el lugar fundante que ocupan las relaciones productivas, en tanto sostén de la estructura social. Las formas dominantes de esas relaciones, las formas de propiedad vigentes en ellas y el sistema de representaciones que las legitiman conforman e interpenetran todas las instituciones sociales, reproduciéndose con modalidades específicas en cada una de ellas.

De allí que la experiencia de los sujetos en el ámbito escolar, familiar, laboral, en su cotidianeidad toda está ligada a las formas de las relaciones productivas y determinada en última instancia por ellas. Cada sistema social organiza materialmente la experiencia de los sujetos que cada sistema social organiza materialmente la experiencia de los sujetos que la integran. Porque todo sistema de relaciones sociales necesita, para garantizar su existencia y desarrollo gestar el tipo de sujeto apto para sostener esas relaciones y realizarlas. Sujetos cuyas actitudes, visión del mundo, formas de sensibilidad, modelos de aprendizaje y métodos de pensamiento sean funcionales a este sistema social. (Ana P. de Quiroga, 1987)

Tuvimos algunas complejidades respecto de la distancia, pudimos organizarnos pero fue un factor que no permitió que por momentos no fluyera el trabajo grupal o el encuentro sobre todo con las personas de la organización. (Silvina, estudiante Sociología - FCPyS)



Si bien el terreno siempre presenta dificultades si es importante saber que tus estudiantes están recibiendo una ayuda o al menos los insumos adecuados para enfrentarse a ese terreno. Sobre todo el tema de la movilidad cuando el lugar al que hay que ir está muy alejado, todo debería estar complementado desde la propuesta inicial para que la PSE no se vuelva una carga. (Francisco, estudiante Sociología - FCPyS)

Es muy común en nuestra cultura y en función de las relaciones sociales dominantes, que no sea incluido parte del proceso formativo la problematización de los modelos de aprendizaje. Por el contrario se los legitima, desde un sistema de relaciones sociales, como “la única” forma de aprender. Cuando una situación de crisis personal o social introduce discontinuidades, quiebra la coherencia interna de esa estructura, moviliza la forma hasta allí vigente de la relación sujeto-mundo y la pone y nos pone en cuestión. El aprender y la relación con el otro se transforman así en objeto de interrogante, inaugurándose desde una reflexión crítica la posibilidad de nuevas formas de aprender, de construirnos en sujetos de conocimiento.

En este aprender a aprender, planteado por la autora, se realiza un proceso de enajenación, ya que más allá de cualquier contenido, se aprende a desconocerse en la propia necesidad. La cultura escolar muestra un mundo artificial y aséptico, sin conflictos cuando esos inevitablemente emergen, son presentados en forma de dilema. Este enmascaramiento de lo real impide el desarrollo de un pensamiento dialéctico coma a la vez analítico e integrador, que descubra y analice las contradicciones. El vaciamiento de experiencia, como lo señala Paulo Freire, transforma la realidad en narración. Lo real se hace abstracto, se desvanece en palabras inertes.

(P. de Quiroga, A., 1987)

Me gustaría que existieran más espacios como estos para los estudiantes, que pudieran ser obligatorias para todos y que se sigan buscando lugares para ampliar las instituciones que se benefician de estos espacios y también enriquezcan nuestra formación. Sería bueno que pudiéramos destinar más horas a éstas actividades. (Dania, estudiante Bromatología - FCA)



*Creo que como están planteadas dentro del plan de estudios se integran en los dos últimos años más cargados de la carrera y hacen que la experiencia del terreno sea angustiante y una carga y sobre todo en un momento en donde la mayoría de los estudiantes ya está trabajando....Mi crítica no es a que existan las PSE ya que me parecen muy buenas sino más bien al momento de la carrera en donde están planteadas. **(Francisco, estudiante Sociología - FCPyS)***

*No son muchos los estudiantes que se anotan para realizarlas por cuestiones de tiempo, distancia, etc. Además de eso, por ahí los lugares que hay son pequeños entonces los grupos de trabajo también son pequeños. **(Dania, estudiante Bromatología - FCA)***

El trabajo de campo que se lleva a cabo en las PSE promueve un acercamiento en cuanto al sentir, producto de la vivencia, logrando no solo un crecimiento en cuanto a la formación profesional, sino que es factible experimentar un crecimiento personal de los estudiantes volviéndose más real la complejidad social en la que nos encontramos inmersos y entendiendo cual es la utilidad para la sociedad.



Conclusiones

A lo largo de éste trabajo hemos intentado establecer una relación múltiple y diversa entre la realización de las Prácticas Sociales Educativas y la construcción de identidad de estudiantes y egresados de la Universidad Nacional de Cuyo. Haciendo un recorrido por los vínculos que establecen con las distintas organizaciones, la significación que representa la desigualdad social a partir de la experiencia obtenida del aprendizaje en territorio.

Para dar cuenta de este proceso partimos del supuesto que los estudiantes que realizan una PSE adquieren una perspectiva diferente en su formación puesto que, mediante la realización de éstas, buscan aplicar los conceptos teóricos adquiridos durante el proceso de formación a situaciones concretas de ejercicio profesional; vinculándose y acercándose a nuevas realidades de su entorno social. De igual modo fue necesario incorporar la perspectiva desde el enfoque de la psicología social que nos permitió comprender la manera en que el orden social conforma una identidad que lo legitima, pero también pudimos dar cuenta del carácter de sujeto situado que puede producir cambios tanto en sí mismo y en su contexto, conformando una identidad estudiantil.

Por otro lado, hay que destacar que las experiencias que articulan saberes con acciones solidarias invitan a comprometerse con la transformación de sus comunidades y estimulan el deseo de aprender para volcar su conocimiento al servicio de otros en situaciones concretas y reales. De esta manera, los estudiantes encuentran nuevos motivos para estar y permanecer en la universidad, este sentido de pertenencia fortalece sus trayectorias.

Así mismo, resulta importante destacar la diferencia entre las prácticas pre-profesionales y las prácticas sociales educativas. En donde las primeras, se convierten en facilitadoras de recursos humanos, ya que preparan técnicamente a los estudiantes para su posterior inserción laboral, mientras que las Prácticas Sociales Educativas, pretenden junto con la adquisición de herramientas para su actividad laboral, el involucramiento de



los estudiantes con la realidad social, promoviendo un egresado con espíritu crítico, comprometido con su comunidad y entorno social.

El trabajo de campo que se lleva a cabo en las PSE posibilita a los estudiantes, llevar a cabo un intercambio de conocimiento, diferente, pero igual de valioso entre los actores. Así mismo y más allá de la aplicación de saberes, se produce la posibilidad de mirar al otro no como alguien necesitado y con carencias, sino como alguien que tiene otras cosas para enseñarnos.

La realización de las PSE logra la formación de hombres y mujeres con conocimientos integrales, empáticos y con juicio crítico frente a distintas situaciones de desigualdad. Mediante la incorporación de las PSE, la UNCuyo asume el compromiso en la búsqueda de estudiantes y egresados más comprometidos con la realidad social. Podemos decir que el aprendizaje en territorio nos permite y facilita el intercambio de saberes, experiencias y distintas situaciones, contribuyendo a reforzar lo aprendido y brindando seguridad a los estudiantes, puesto que se encuentran insertos en el campo de acción y con la posibilidad de llevar a cabo transformaciones sociales.

Del mismo modo, la vivencia con el otro produce un acercamiento en cuanto al sentir, logrando no solo un crecimiento en cuanto a la formación profesional, sino que es factible experimentar un crecimiento personal de los estudiantes volviéndose más real la complejidad social en la que nos encontramos inmersos y entendiendo cual es la utilidad para la sociedad.

Puesto que el proceso de aprendizaje tiene como horizonte las relaciones sociales, en las que destacamos el lugar fundante que ocupan las relaciones productivas, en tanto sostén de la estructura social. Las formas dominantes de esas relaciones, las formas de propiedad vigentes en ellas y el sistema de representaciones que las legitiman conforman e interpenetran todas las instituciones sociales, reproduciéndose con modalidades específicas en cada una de ellas.



En esta configuración ocupa un lugar fundante el proceso educativo en todas formas e instancias, en tanto socializador. En lo que hace los matices de aprendizaje la mayor plasticidad y riqueza de estos modelos internos que tienden a gestar socialmente en cada sujeto así como su mayor rigidez y estereotipia están determinados por las formas de las relaciones sociales por la concepción del hombre y el mundo y del conocimiento en estas relaciones se sostengan y legitiman por las formas de conciencia social que en ese sistema se han desarrollado y por los intereses hegemónicos en esa estructura

El trabajo de campo que se lleva a cabo en las PSE posibilita a los estudiantes, llevar a cabo un intercambio de conocimiento, diferente, pero igual de valioso entre los actores. De igual modo más allá de la aplicación de saberes, se produce la posibilidad de mirar al otro no como alguien necesitado y con carencias, sino como alguien que tiene otras cosas para enseñarnos.

Todo proceso de aprendizaje, implica un descubrimiento personal, una construcción y reconstrucción propia, que puede ser apoyada desde afuera por la tarea docente. Es un proceso social en tanto se aprende solo, pero sobre todo se aprende del otro.

Podemos decir que el aprendizaje en territorio nos permite y facilita el intercambio de saberes, experiencias y distintas situaciones, ya que al encontrarse inmersos en el campo de acción, contribuyendo a reforzar lo aprendido y brindando seguridad a los estudiantes

La realización de las PSE logra la formación de hombres y mujeres con conocimientos integrales, empáticos y con juicio crítico frente a distintas situaciones de desigualdad. Mediante la incorporando de las PSE, la UNCuyo asume el compromiso en la búsqueda de estudiantes y egresados más comprometidos con la realidad social.



Bibliografía

- Aguilar Ibáñez, M. J. y Ander-Egg, E. (2001)** *Diagnóstico social, Conceptos y metodología*. Bs. As., Argentina: Editorial Lumen S.R.L.
- Bauzá, J.; Buj, C.; Defacci, A.; Erreguerena F.; Fernández, M.; Navarro, F. y Siarri, G. (2017)** *Prácticas Sociales Educativas. Módulo 2 del programa de capacitación docente para la implementación de los “Lineamientos y ejes para la creación y actualización de carreras de grado y pregrado de la UNCuyo”*. Mendoza, Argentina: Secretaría Académica de la UNCuyo.
- Boaventura de Sousa Santos (2010)** *Decolonizar el Saber, Reinventar el Poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- Cano Menoni, J. A. (2014)** *La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos*. Bs. As., Argentina: Editorial CLASCO.
- Casanova, Hugo (2012)** *El gobierno de la Universidad en España* La Coruña: Netbiblos)
- Castro, J. - Oyarbide, F. (2015)** *Los caminos de la Extensión en la Universidad Argentina*. La Pampa, Argentina: EduNLPam
- Cecchi, N.; Pérez, D. y Sanllorenti, P. (2013)**. *Compromiso Social Universitario. De la universidad posible a la universidad necesaria*. Bs As, Argentina: Ediciones Íconos.
- Erreguerena, F (2020)**. *Las prácticas sociales educativas en la universidad pública: una propuesta de definición y esbozo de coordenadas teóricas y metodológicas*. En Revista Masquedós N°, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.
- Erreguerena, F. (2020)**. *Repolitizar los territorios. Reflexiones sobre los conceptos de territorio y poder en la extensión universitaria*. +E: Revista de extensión Universitaria 10 (13), pp. 1-13. Santa Fé, Argentina.
- Erreguerena, F., Nieto, G. y Tommasino, H.** *Tradiciones y matices, pasadas y presentes, que confluyen en la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña*. Cuadernillo de Extensión UNLPam, Año4, N°4; Sección: Artículos pp.117-204.
- Freire, P. (1984)** *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* Montevideo. Montevideo, Uruguay: Siglo XXI Editores.



- Fals Borda, O. (2014)** *Ciencia, Compromiso y Cambio Social*. Montevideo, Uruguay. Editorial El Colectivo.
- Holliday, Oscar Jara (2011)**. *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Biblioteca electrónica sobre sistematización de experiencias: www.cepalforja.org/sistematización.
- Kaplún, Gabriel (2003)**. *Indisciplinar la Universidad*. Próxima edición en libro colectivo del Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar. Quito, Ecuador.
- Miranda, Betty (1987)**. *Actitud Psicológica*. Bs. As., Argentina: Ediciones Cinco.
- Pichón-Rivière, E. (1997)**. *El Proceso Grupal: Del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Bs. As, Argentina: Editorial Nueva Visión.
- Quiroga, Ana de P. (Agosto de 1987)** *Enfoques y perspectivas en Psicología Social*. Bs.As, Argentina. EDIGRAF S.A
- Quiroga, Ana de P. (Agosto de 1998)** *Crisis, Procesos Sociales, Sujeto y Grupo*. Bs.As, Argentina. Ediciones Cinco
- Jornadas "Patrimonio Cultural y Procesos Sociales e Identidad"*, organizado por: CERPACU y Maestría en Psicología Social, Fac. de Psicología – UNT. Tucumán, Argentina.
- Quiroga, Ana de P. (2000)**. *Un Horizonte de Amenazas. En La Marea N°7 (1996). Trabajo e Identidad Ante la Invasión Globalizadora – Identidad y Subjetividad (pp. 41-51)*. Bs. As., Argentina: Ediciones Cinco.
- Quiroga, Ana de P. y Freire, P. (2009)**. *El Proceso Educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón Rivière*. Bs. As., Argentina: Editorial Cinco.
- Racedo, J. (2000)**. *Una Nación Joven con una Historia Milenaria. La Marea N°9 (1997). Trabajo e Identidad Ante la Invasión Globalizadora – Cultura e Identidad (pp. 183-195)*. Bs. As., Argentina: Ediciones Cinco.
- Rinesi, E. (2013, 22 de agosto)**. *La Universidad interviene en los debates nacionales: Presente y desafíos de la Universidad pública argentina*. Suplemento Universidad de Página|12, Número 1.
- Tommasino, H. y Cano Menoni, A. (2016, enero-marzo)**. *Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias*. Revista Universidades. N°67, pp. 7-24.



Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2011). *En Integralidad: tensiones y perspectivas. “Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República pág. 19-42”.* Montevideo, Uruguay: Cuadernos de Extensión, N°1 – CSEAM.

Universidad Nacional de Cuyo (2016). *Ordenanza 7/2016 del Consejo Superior.* Digesto UNCuyo en <https://www.uncuyo.edu.ar/transparencia/digesto-universitario>



Anexos

Entrevistas

Estudiante: Silvina

FCPyS – Sociología

Cooperativa Manos del Pueblo “Unión de Trabajadores sin Tierra”

1. ¿Qué te parece la relación que tiene la universidad con la sociedad?

Creo que se ha generado cierta cercanía a lo largo de la historia en cuanto a intervenciones y poder empaparse de las problemáticas sociales, pero hay distancia y barreras con respecto al acceso a la universidad que aún permanecen, representan un desafío.

2. ¿Es importante para las/los estudiantes de la UNCuyo que existan las PSE?

Si, desconociendo lo que pasa en el resto de los planes de estudio y carreras, pero creo que como está planteado la experiencia es muy positiva, sobre todo en la sociología son espacios que brindan acercamiento con el territorio teniendo la posibilidad de salir, tener una mirada diferente y poder acceder a un espacio, como intervenir desde que mirada, ese encuentro te genera una conciencia que no encontrás en la universidad. Por eso creo que si todos pudieran cursarla, esta buena la instancia. Tendría que ser una experiencia de todas las carreras, ayudaría a romper algunas estructuras o lógicas que son muy lejanas a las problemáticas sociales.

3. ¿Para qué te sirvió hacer la PSE?

4. ¿Cómo te sentiste con la experiencia del trabajo en territorio?

Me sentí muy bien, fue una experiencia que superó mis expectativas y me sorprendió conocer la organización y su historia de lucha, conocía muy poco y quedé muy contenta con el acercamiento que tuve. Corto el tiempo pero fue muy bueno poder compartir con ellos. Tuvimos algunas complejidades respecto de la distancia, pudimos organizarnos pero fue un factor que no permitió que por momentos fluyera el trabajo grupal o el encuentro sobre todo con las personas de la organización. Tuvimos la posibilidad de encontrar un espacio más cercano “El Almacén campesino” en el centro, ahí pudimos vincularnos mucho más y fue distinto tener esa posibilidad de encuentro.



Pero en términos generales estoy muy contenta con el espacio, más allá de las complejidades.

5. ¿Qué diferencias hay con el aprendizaje en el aula?

El territorio, yo lo entiendo como un espacio de aprendizaje, sobre todo personal y lejos de la postura de transferir de manera unidireccional lo que vemos en la facultad fue un espacio recíproco de aprendizaje.

Fundamentalmente la diferencia la encontré en que este espacio te brinda el contacto con otros saberes que no encontramos en la universidad o que si están son transferidos por o reproducidos por, muchas veces por personas que no son de esos lugares, por lo que la experiencia en territorio es muy valiosa en ese sentido, pudiendo complementar saberes a través de estos espacios.

6. Esta práctica ¿Cambió tu forma de ver la realidad respecto de problemáticas sociales con las que vivimos actualmente?

Sí, creo que siempre genera impacto poder tener una experiencia territorial. En este caso sí, sobre todo por las problemáticas en las que trabaja con las que no había tenido otro acercamiento más allá de la lectura o por el encuentro con alguna persona. Sobre todo con lo que tiene que ver con el acceso a la tierra, la alimentación, la producción agroecológica y también desde la educación popular que es como una la bandera de la USP, poder entender otras formas de enseñar y aprender.

7. ¿Qué se modificó en tu identidad, luego de ésta experiencia?

A partir de esta experiencia me replantee muchas cosas, pero sobre todo desde qué perspectiva te paras frente a una situación, que si bien sé que es algo que se va construyendo a lo largo del tiempo, esta experiencia me permitió poder pararme desde un lugar en donde se pueda revalorizar el medio ambiente y un consumo más responsable, que alimentos, a quien le compramos. Si bien eran cosas que me había planteado en algún momento esto me permitió al tomar contacto hacerlo consciente.

8. ¿Estableciste algún vínculo con las personas de la organización?

No sostuve la relación por fuera del trabajo que realizamos, si quedó el espacio abierto para realizar un nuevo contacto, pero por cuestiones laborales y de tiempo no continuamos.



8.1 ¿Sabes si desde la cátedra se sigue trabajando con esa organización?

No estoy segura si específicamente con la organización, creo que si con la USP llevan varios años de prácticas, calculo que sí.

9. En tu práctica ¿Utilizaste alguna metodología de trabajo que favorezca la participación de la comunidad? ¿Por qué?

Si además de entrevistas abiertas y desestructuradas, una de las propuestas fue la construcción de una línea del tiempo que realizamos de manera colectiva.

10. ¿Quisieras agregar algo más que no te haya preguntado?

Como último solo agregaría que el espacio de las prácticas en sí son posibles escenarios laborales dentro de la complejidad de las ciencias sociales y de la sociología también, si logramos una participación más activa podría considerarse posibles espacios más allá de que esa tal vez no sea la fusión puntual.



Estudiante: Dania

FCA - Bromatología

CAE (Centro de Apoyo Escolar) Jardín Maternal “Puentecitos”

1. ¿Qué te parece la relación que tiene la universidad con la sociedad?

Ahora como que no he visto demasiada participación, siempre he buscado ese espacio desde que empecé a cursar y las PSE son de cursado optativo por lo que no son muchos los estudiantes que se anotan para realizarlas por cuestiones de tiempo, distancia, etc. Además de eso, por ahí los lugares que hay son pequeños entonces los grupos de trabajo también son pequeños.

2. ¿Es importante para las/los estudiantes de la UNCuyo que existan las PSE?

Sí, es importantísimo porque por un lado está el vínculo que cuando venís a la facultad estudias mucha teoría y después lo vas a aplicar y te das cuenta que no es tan así y que tenés que adaptar la teoría a la realidad y los libros no te preparan para eso, por eso me parece que estas experiencias son muy ricas en ese sentido y también las diferentes opiniones y formas de pensar, ese intercambio de conocimiento está buenísimo y poder conocer y vincularnos con otras personas y compañeros de otras carreras para lograr un trabajo interdisciplinario.

3. ¿Para qué te sirvió hacer la PSE?

Yo estoy muy contenta con las idas a campo y también está el otro lado que uno aprende no solo de los compañeros y profesores sino que también de las personas con las que se vincula. En particular la primer visita a territorio me encontré con situaciones que me golpearon bastante, porque más allá de que uno es consciente de todo eso, porque ves las noticias, lees los diarios pero al estar ahí y ver la realidad es otra cosa y el hecho de poder devolverle a la sociedad parte de los que nos brinda porque estudiamos en una Universidad pública en donde no se paga, pero en realidad no es gratuita la universidad pública, la universidad pública sale de tu bolsillo, del mío, del bolsillo de nuestros padres y de todas las personas y así como tenemos el derecho a la educación pública, también tenemos la obligación de devolver esa posibilidad que se nos da y yo siempre buscaba eso, tener la posibilidad de devolver de alguna manera la posibilidad que tengo para que a futuro se sostenga y que mis hijos también estudien en la universidad pública, que no solo sean buenos profesionales sino también buenas personas y lo hagan vinculándose con la sociedad y aportando todo lo que se les da. Estoy muy contenta en todos los sentidos porque me he encontrado con una calidad humana enorme que no esperaba y poder encontrar otro espacio de aprendizaje no reflejado en el aula, espacios de aprendizaje de la vida.



4. **¿Cómo te sentiste con la experiencia del trabajo en territorio?**
5. **¿Qué diferencias hay con el aprendizaje en el aula?**
6. **Esta práctica ¿Cambió tu forma de ver la realidad respecto de problemáticas sociales con las que vivimos actualmente?**

7. **¿Qué se modificó en tu identidad, luego de ésta experiencia?**

Yo creo que sí, porque si bien yo siempre me he considerado una persona empática, colaborativa y conozco lo difícil que es la realidad, pero vivirlo te cambia por completo. El primer día que fuimos la señora nos dijo que había niños que la única comida que recibían era la que les entregan en el jardincito y después de eso cada cosa que comía recordaba la cara de los niños y pensaba si ellos habían comido ese día o no. Hay chicos de todas las edades que van y buscan la vianda que les preparan. Uno conoce cuál es la realidad pero...es muy duro cuando vas a un lugar y ves sus caritas, conoces el nombre. Por eso es que yo siento que he cambiado porque antes yo decía “me gustaría involucrarme” y ahora “busco involucrarme”, sabiendo que cuando esto termine buscaré hacer otra cosa porque lamentablemente estas prácticas se pueden hacer por única vez y la cantidad de horas es limitada, que generó en mí la necesidad de continuar involucrándome. Además les cuento a mis compañeros la experiencia y les insisto para que ellos también participen.

Cuando comencé con las prácticas tenía dudas respecto de si iba a tener los conocimientos necesarios y estoy muy agradecida a los profesores que nos acompañan en este proceso porque ellos buscaron la forma de hacerme un lugar para involucrarme y que yo pudiera participar desde mi formación, también empecé a buscar más información y a empaparme de temas que no conocía para poder ser más útil.

Brindamos talleres a las personas del jardincito para que ellos mismos puedan organizar las tareas, Compost, Huerta Orgánica, Hortalizas y salud en donde les explicamos buenas prácticas y el manejo y manipulación de alimentos en la cocina. Todo eso me genera una enorme satisfacción, me siento útil sabiendo que puedo hacer algo por ellos. Más allá de las dificultades busco el lado positivo que me lleve a seguir involucrándome.

8. ¿Estableciste algún vínculo con las personas de la organización?

8.1 ¿Sabes si desde la cátedra se sigue trabajando con esa organización?

Es un lugar nuevo que se ha incorporado éste año a la cátedra. Están muy contentos ya que lograron convertir el lugar que era pura tierra en un lugar verde y lleno de vida, con plantas y su propia huerta orgánica. Todos participan del cuidado de la huerta, plantan, cosechan y se entretienen.

A los chicos les gusta mucho ese tipo de actividades y también hay algunos que tienen muchas dificultades en sus hogares y se les hace más difícil la integración.



9. En tu práctica ¿Utilizaste alguna metodología de trabajo que favorezca la participación de la comunidad? ¿Por qué?

Sí, todas las actividades son de tipo participativas con todas las personas del jardincito, desde las personas que cocinan hasta los mismos niños. Organizamos las actividades en conjunto y les hacemos saber que todo lo que nosotros hacemos es de ellos y por eso trabajamos juntos brindándoles herramientas y aprendiendo entre todos. Buscamos también que sea un proyecto que puedan sostenerlo en el tiempo.

10. ¿Quisieras agregar algo más que no te haya preguntado?

Solo agregar que me gustaría que existieran más espacios como estos para los estudiantes, que pudieran ser obligatorias para todos y que se sigan buscando lugares para ampliar las instituciones que se beneficien de estos espacios y también enriquezcan nuestra formación. Sería bueno que pudiéramos destinar más horas a éstas actividades.



Estudiante: Francisco
FCPyP – Sociología
“Espacio para la Memoria – ExD2”

1. ¿Qué te parece la relación que tiene la universidad con la sociedad?

En este momento estoy trabajando en la municipalidad de la capital y tengo la posibilidad de ver la relación de la universidad con la sociedad desde otro lugar y debo decir que veo una relación que me produce ciertas contradicciones por un lado hay un acercamiento a través de proyectos de distinto tipo que colaboran con organizaciones como por ejemplo ex D2 que hay continuidad, que hay integración de los estudiantes con el mundo real y por otro lado hay otras instancias en las que veo que la universidad está ajena a la realidad o a creado una especie de pared generando una cultura donde algunas personas no acceden, por ejemplo la Nave Cultural/Nave Universitaria, un espacio en plena ciudad uno pegado al otro y sin embargo muchas de las actividades que se realizan tienen una mínima convocatoria a la sociedad que no sea dentro del ámbito universitario y es un espacio que está abierto con pretensiones de integrar la cultura a la sociedad, sin embargo funciona con una cultura cerrada que no permite una convocatoria más amplia.

2. ¿Es importante para las/los estudiantes de la UNCuyo que existan las PSE?

No me parece mal el trabajo en territorio, sobre todo en la carrera de sociología es algo necesario, sin embargo como están planteadas dentro del plan de estudios se integran en los dos últimos años más cargados de la carrera y hacen que la experiencia del terreno sea angustiante y una carga y sobre todo en un momento en donde la mayoría de los estudiantes ya está trabajando y más allá que dentro del grupo todos estábamos entusiasmados con la idea de realizar la prácticas al momento de concretarlas pesaban. Por eso creo que si estas instancias estuvieran repartidas dentro de la carrera en momento donde el cursado es menor (5 materias y no 8), estas idas a terreno podrían ser más ricas. Mi crítica no es a que existan las PSE ya que me parecen muy buenas sino más bien al momento de la carrera en donde están planteadas.

3. ¿Para qué te sirvió hacer la PSE?

Me sirvieron para poder trabajar en equipo en una instancia en la que por fuera del aula tuviera que operar en un grupo con división de tareas y tuviera que enfrentarme a la dinámica en la que no todos vamos a estar de acuerdo o no todos realizamos el trabajo de la misma manera, pero si tenemos que llevar a un punto medio porque sino no podríamos cumplir con las tareas. Ese fue el mayor aprendizaje que me dejaron las PSE en mi caso personal y en el caso de muchas otras personas sé que es la primer ida a terreno real y de trabajo con organizaciones.



4. ¿Cómo te sentiste con la experiencia del trabajo en territorio?

Ya conocía el trabajo en territorio, había tenido instancias previas ya venía con otra dinámica, no me sentí incómodo y no tuve mayores complicaciones pero también es verdad que el espacio del exD2 es una instancia bastante afable para ir a trabajar, es acogedor y las personas que trabajan ahí son muy abiertas con el espacio de trabajo con la información y son pocas las veces en las que se presentan dramas importantes en donde las idas a los barrios son de emergencia pura, dentro de todo es un espacio que si bien es agresivo por el contexto es amable con los estudiantes.

5. ¿Qué diferencias hay con el aprendizaje en el aula?

Creo que la principal diferencia es que al momento de ir a territorio las cuestiones teóricas y todos los aprendizajes y herramientas que se adquieren en el aula y que los profesores marcan muy delimitadamente se vuelven muy flexibles y se caen muchas definiciones que traíamos en la cabeza, hay situaciones en donde la teoría se desvanece y tenés que salir con un poco de intuición y debería hacerse énfasis en la cuestión ética (sobre todo en materias como Técnicas Cualitativas) y como es el acercamiento ético hacia la otra persona, sabiendo que estás en una posición en donde tenés objetivos de investigación y quizás la otra persona tiene pensamientos muy distintos y se generan expectativas que luego no se pueden cumplir.

6. Esta práctica ¿Cambió tu forma de ver la realidad respecto de problemáticas sociales con las que vivimos actualmente?

Sinceramente no, creo que tiene que ver con que ya había tenido otras experiencias previas y yo ya venía con otra idea. No significa que esto no hay sido un aporte siempre suma, pero no fue algo que radicalmente me cambiara la perspectiva.

7. ¿Qué se modificó en tu identidad, luego de ésta experiencia?

No en lo personal.

8. ¿Estableciste algún vínculo con las personas de la organización?

No. Si bien tuve la oportunidad de hacer entrevistas a familiares de desaparecidos, siempre me mantuve con una mirada más enfocada en los objetivos que nos habíamos puesto, si con una escucha empática y receptiva pero no más allá de eso.



8.1 ¿Sabes si desde la cátedra se sigue trabajando con esa organización?

Sí, hay muchas continuidades desde la cátedra y de hecho muchos estudiantes se quedan trabajando ahí.

9. En tu práctica ¿Utilizaste alguna metodología de trabajo que favorezca la participación de la comunidad? ¿Por qué?

No. Nosotros hablamos con los referentes y luego empezamos a tener acceso a los datos que ya se venían trabajando y a partir de ahí establecer contacto para hacer entrevistas en profundidad.

10. ¿Quisieras agregar algo más que no te haya preguntado?

Más allá de que mi opinión sea subjetiva, creo que la experiencias de las PSE es válida y creo que desde ciencias políticas en general se tiene un discurso con respecto a la intervención en el territorio que desde otras unidades académicas pueden llegar a rechazar, porque hay una impronta ideológica muy fija y a veces lo único que se necesita es tratar de vincular. Creo que independientemente de la carrera a la que pertenezcas, si el proyecto es claro y presentado de la manera correcta los estudiantes podrían estar mucho más proactivos a participar y al final es la operatividad propia de la PSE, en donde puedes ver que lo que estas aprendiendo realmente se integra en un proyecto que va a tener continuidad. El trabajo docente previo que tiene que haber para establecer una práctica socioeducativa es fundamental, con que organizaciones se está hablando si bien el terreno siempre presenta dificultades si es importante saber que tus estudiantes están recibiendo una ayuda o al menos los insumos adecuados para enfrentarse a ese terreno. Sobre todo el tema de la movilidad cuando el lugar al que hay que ir está muy alejado, todo debería estar complementado desde la propuesta inicial para que la PSE no se vuelva una carga.



Estudiante: Belén
FFyL - Profesorado de Inglés
“Radio Lavalle 94.3”

1. ¿Qué te parece la relación que tiene la universidad con la sociedad?

En mi caso personal me tocó experimentar las PSE en el contexto de la pandemia, si bien fue en el 2021 y algunas restricciones ya se habían levantado, no tuvimos la posibilidad de concretar de manera completa el trabajo en territorio y ahora estoy coordinando el mismo proyecto y ellos también han tenido inconvenientes para llegar al territorio por distintas razones, pero tampoco se insistió mucho en realizar otro intento, entonces creo que se podría trabajar un poco más en esto. Una de las razones por las que se canceló la visita a territorio fue el duelo por el accidente del challao y entiendo que después de eso la universidad quiera tener más cuidado al momento de realizar estas actividades, que se cuide más en las actividades que se realizan en territorio, pero si todo es organizado con tiempo y se charlan de antemano las condiciones con el estudiante se podría lograr una mejor vinculación territorial.

2. ¿Es importante para las/los estudiantes de la UNCuyo que existan las PSE?

Si yo creo que sí, como estudiante uno está tan encerrado en el estudio, en las actividades, el cursado, la familia, los amigos que esta experiencia de trabajar con gente nueva y aprender de ellos para mí es muy enriquecedora hay algunos que tenemos la posibilidad de tener otras actividades fuera de la facultad relacionadas con conocer más a la comunidad, pero no todos lo eligen como algo personal en sus vidas. Por eso creo que si la universidad lo ofrece es sumamente valorable.

3. ¿Para qué te sirvió hacer la PSE?

Primero y principal para conocer a chicos de otros años, veníamos de dos años de pandemia y a mis compañeros los había visto solo un año y al resto ni los conocía. Después también llevar hacia afuera la mirada del traductorado. Particularmente nosotros nos enfocamos en trabajar en la prevención del suicidio en las escuelas y tanto estudiantes como alumnos estuvimos conectados, la mayoría de nosotros a esta altura ya se encuentra trabajando, entonces al estar en el rol de ambos lado y poder analizar esta temática me sirvió para abrir la mirada frente a la educación. Me hubiese gustado tener más participación en el territorio y poder conocer a la gente de la radio pero bueno, lamentablemente no se pudo.



4. ¿Cómo te sentiste con la experiencia del trabajo en territorio?

5. ¿Qué diferencias hay con el aprendizaje en el aula?

No supe identificar bien la problemática a nivel comunitario, lo que nosotros planteamos y queríamos trabajar no pudimos ver el alcance tiene en el contexto de la radio, que está bueno aclarar que solo tiene alcance a la gente de Lavalle, el resto que quiera escucharla tiene que descargar una aplicación. No supimos si llegó la información, si gustó o si realmente sirvió. No pudimos escuchar lo que pensaban, cuáles eran sus preocupaciones

6. Esta práctica ¿Cambió tu forma de ver la realidad respecto de problemáticas sociales con las que vivimos actualmente?

7. ¿Qué se modificó en tu identidad, luego de ésta experiencia?

Sí, yo creo que sí. Estar más atenta a las señales de la gente que me rodea. Si siempre viene sonriendo y un día no, no me quedo con el "bueno hoy no se levantó bien", voy y pregunto qué le pasa, si necesita algo. Siento que soy más receptiva, estoy más alerta y atenta con los otros, especialmente con los que nos rodeamos cotidianamente. Siento que después de la pandemia pudimos empezar a conocernos de una manera más cercana y darnos cuenta cuando las cosas no estaban igual y tratar de intervenir para saber de qué manera puedo ayudar.

8. ¿Estableciste algún vínculo con las personas de la organización?

Lamentablemente no tuve la oportunidad.

8.1 ¿Sabes si desde la cátedra se sigue trabajando con esa organización?

Sí, está vinculada a la cátedra.



9. En tu práctica ¿Utilizaste alguna metodología de trabajo que favorezca la participación de la comunidad? ¿Por qué?

Si, como nosotros buscábamos trabajar con la prevención del suicidio en las escuelas. Previamente habíamos realizado una investigación y habíamos encontrado que el rango de edades en donde se producían los casos de suicidio iba entre los doce y veintipico y teniendo en cuenta que la radio funcionaba en un CEIL (Centro de Educación) en donde la gente que allí estudia está comprendida en ese rango etario de riesgo. Y teniendo en cuenta la importancia de una radio como medio de comunicación, la información que se manejara iba a ser tratada con mucho cuidado y responsabilidad, pensando en cómo podía afectar a la comunidad que me escucha. Lamentablemente no pudimos lograr un ida y vuelta ni con los estudiantes, ni con la gente del lugar.

10. ¿Quisieras agregar algo más que no te haya preguntado?

Resaltar la importancia de la PSE a nivel universitario y ojalá también se pudiera aplicar a otros niveles de educación. Siento que, tal vez como algo muy personal, tenemos que salir de nuestra zona de confort y conocer lo que sucede. Yo como futura profesora de inglés me imagino a corto plazo un futuro laboral más asociado al ámbito privado de la educación y eso te va encasillando en un grupo de gente con una determinada clase social y también hay otra realidad social donde uno puede trabajar que por ahí no son tenidas en cuenta. La variedad de proyectos, aunque se elija uno solo, te abre el panorama futuro al que uno puede aspirar para trabajar.

Como último comentario, me gustaría decirte que sería bueno que la palabra “obligatoria” pudiera ser reemplazada por otra ya que la obligatoriedad suele generar un cierto rechazo dentro de la comunidad, entonces sería buenos por ahí encontrar otra forma de expresarlo y entender que son actividades que están incluidas en el plan de estudios que si uno estudia deben ser cumplidas como el resto de las materias que comprenden la formación profesional y que también beneficia la formación como persona.



Egresado: Juan Ignacio
ITU – T.U. Gestión de Empresas
“Cooperativa de Trabajo La Terre”

1. ¿Para qué te sirvió hacer la PSE?

Sirvió mucho y más allá de la dificultad de cursarla al mismo tiempo que la práctica profesionalizante resultó ser una experiencia hermosa que me ayudó a generar nuevos vínculos con otras personas, estudiantes, profesores de otras unidades académicas

1.1 ¿Cambió tu forma de ver la realidad/problemáticas sociales con las que vivimos actualmente?

Totalmente, pude darme cuenta de las diferencias que existen y lo afortunado que soy de las posibilidades que he tenido y que tengo.

2. ¿Cómo te sentiste con la experiencia del trabajo en territorio? ¿Qué diferencias hay con el aprendizaje en el aula?

Sumamente gratificado. Tener la posibilidad de conocer personas que se desempeñan en otros ámbitos me ayudó a tener una mirada mucho más amplia y un pensamiento más abierto.

En el aula, siempre se muestra un “panorama perfecto” de una empresa y si bien puede que en algunos casos se cumpla, lo cierto es que en general no pasa.

3. ¿Para qué creer que sirvió tu aporte en la organización en la que trabajaste? ¿Para qué te sirvió a vos?

Al ser una cooperativa formada por sus propios empleados cuyo conocimiento se sostiene en la práctica, nos encontramos con muchos baches y problemas para solucionar por lo que nuestro aporte desde lo teórico-práctico fue de gran ayuda.

Para mí fue muy enriquecedor tener la posibilidad de trabajar en equipo con ellos y poder compartir y exponer las diferentes miradas.

4. ¿Cómo te sentiste mientras estabas realizando las prácticas?

Muy agradecido y afortunado por tener la posibilidad de tener ésta experiencia, sabiendo que no todos cuentan con ella.

5. ¿Estableciste algún vínculo con las personas de la organización?

Particularmente con la gente que estaba a cargo de la parte administrativa, seguimos en contacto por un tiempo luego de que finalizara la práctica.

5.1 ¿Continúas en contacto en la actualidad?

Actualmente, por cuestiones de tiempo no he podido continuar.



5.2 ¿Sabes si desde la cátedra se sigue trabajando con esa organización?

Sí, esta cooperativa forma parte del listado de organizaciones que siguen recibiendo el apoyo de las distintas unidades académicas.

6. ¿Es importante para las/los estudiantes de la UNCuyo que existan las PSE?

Sí, todos deberían tener la posibilidad de realizarlas. Sería buenísimo que fueran obligatorias como son las PP, ya que la formación se complementa desde otras miradas y sentís que la formación profesional es mucho más completa. Sobre todo en casos como los nuestros en donde se apunta a la especialización para la salida laboral.

6.1 ¿En qué te modificó haber cursado esta asignatura?

Aprendía a valorar el sentido de pertenencia que tienen las personas, es éste caso particular de la cooperativa. La fortaleza con la que se enfrentan a los desafíos cotidianos y que más allá de todo no bajan los brazos en la lucha por sus ideales.

6.2 ¿Para qué le sirve a la comunidad?

Creo que de alguna manera yo pude aportar ideas y soluciones en base a los conocimientos adquiridos.

7. Pregunta abierta



Egresado: Martín
ITU – T.U. en Gestión de Empresas
“Cooperativa de Trabajo La Terre”

1. ¿Para qué te sirvió hacer la PSE?

Siento que me sirvió para conectar profesionalmente desde otra mirada y para conocer otras

1.1 ¿Cambió tu forma de ver la realidad/problemáticas sociales con las que vivimos actualmente?

Más que cambiar, creo que pude confirmar lo que yo pensaba y que existen realidades diferentes y que no todos tenemos las mismas posibilidades.

2. ¿Cómo te sentiste con la experiencia del trabajo en territorio? ¿Qué diferencias hay con el aprendizaje en el aula?

Me sentí muy bien me sirvió para darme cuenta que nuestra formación es muy estructurada ya que siempre nos enseñan desde la mirada de una empresa que es “el ideal” y la realidad te demuestra que no es así, al menos no siempre ni en todos los ámbitos.

3. ¿Para qué creer que sirvió tu aporte en la organización en la que trabajaste? ¿Para qué te sirvió a vos?

Yo sentí que mi aporte fue mucho más valioso de lo que pensé que iba a ser. Para ellos, nosotros éramos las personas que los íbamos a ayudar a resolver sus problemas y si bien tuve la posibilidad de aportar muchas cosas nuevas, ellos me dieron a mí muchas más enseñanzas.

La fortaleza que tienen hace que no se den por vencidos y siguen en la lucha por lograr sus objetivos.

4. ¿Cómo te sentiste mientras estabas realizando las prácticas?

Me sentí muy cómodo, el trato que recibimos de las personas de la cooperativa siempre fue muy cálido.

5. ¿Estableciste algún vínculo con las personas de la organización?

Sí, durante la realización de las prácticas tuvimos un trato personalizado con las personas, al ser pocos, es más sencillo conocerlos.

5.1 ¿Continúas en contacto en la actualidad?

Lamentablemente no, seguí estudiando en la licenciatura y no he podido acomodar mis tiempos. Lo bueno que las puertas quedaron abiertas para que volvamos y seguramente así será-



5.2 ¿Sabes si desde la cátedra se sigue trabajando con esa organización?

Sí, sé que se trabaja con ellos de manera permanente

6. ¿Es importante para las/los estudiantes de la UNCuyo que existan las PSE?

Seguro, este tipo de experiencias son muy valiosas y posibilitan conexiones con otros sectores de la sociedad, que por la carrera que elegimos, es más difícil de lograr.

6.1 ¿En qué te modificó haber cursado esta asignatura?

Insisto en lo que mencioné anteriormente, que al ver la fortaleza con la que afrontan los desafíos, me ayudó a darme cuenta que siempre es posible salir adelante si por lo que trabajamos es importante para nosotros.

6.2 ¿Para qué le sirve a la comunidad?

Para que los estudiantes nos acerquemos a ellos y podamos colaborar y contribuir desde lo aprendido en la carrera que estudiamos.

7. Pregunta abierta

Análisis de Entrevistas – Método Comparativo Constante

variable de Análisis: Praxis – Identidad

	REGISTRO	MÉTODO COMPARATIVO CONSTANTE	ANÁLISIS
1	¿Qué te parece la relación que tiene la universidad con la sociedad?		----- -----
2	¿Es importante para las/los estudiantes de la UNCUYO que existan las PSE?	La experiencia brinda acercamiento con el territorio teniendo la posibilidad de salir, tener una mirada diferente y poder acceder a un espacio, como intervenir desde que mirada, ese encuentro te genera una conciencia que no encontrás en la universidad. (Silvina) Es importantísimo porque por un lado está el vínculo y por otro tenés que adaptar la teoría a la realidad y los libros no te preparan para eso...estas experiencias son muy ricas en ese sentido. El intercambio de conocimiento está buenisimo y poder conocer y vincularnos con otras personas y compañeros de otras carreras para lograr un trabajo interdisciplinario. (Dania)	Praxis-Identidad Praxis-Identidad
3	¿Para qué te sirvió hacer la PSE?	Estoy muy contenta en todos los sentidos porque me he encontrado con una calidad humana enorme que no esperaba y poder encontrar otro espacio de aprendizaje no reflejado en el aula, espacios de aprendizaje de la vida. (Dania)	Praxis-Identidad -----
4	¿Cómo te sentiste con la experiencia del trabajo en territorio?		-----
5	¿Qué diferencias hay con el aprendizaje en el aula?	Este espacio te brinda el contacto con otros saberes que no encontramos en la universidad...por lo que la experiencia en territorio es muy valiosa en ese sentido, pudiendo complementar saberes a través de estos espacios. (Silvina)	Praxis-Identidad
6	Esta práctica ¿Cambió tu forma de ver la realidad respecto de problemáticas sociales con las que vivimos actualmente?	Tener la posibilidad de conocer personas que se desempeñan en otros ámbitos me ayudó a tener una mirada mucho más amplia y un pensamiento más abierto. (Juan Ignacio) A partir de esta experiencia me replanteé muchas cosas, pero sobre todo desde que perspectiva te paras frente a una situación, que si bien se que es algo que se va construyendo a lo largo del tiempo, esta experiencia me permitió poder pararme desde un lugar en donde se pueda revalorizar el medio ambiente y un consumo más responsable, que alimentos, a quien le compramos. Si bien eran cosas que me había planteado en algún momento esto me permitió al tomar contacto hacerlo consciente. (Silvina)	Praxis-Identidad Praxis-Identidad
7	¿Qué se modificó en tu identidad, luego de ésta experiencia?	Cuando comencé con las prácticas tenía dudas respecto de si iba a tener los conocimientos necesarios y después empecé a buscar más información y a empapararme de temas que no conocía para poder ser más útil. Es muy duro cuando vas a un lugar y ves caras, conoces el nombre. Por eso es que yo siento que he cambiado porque antes yo decía "me gustaría involucrarme" y ahora "busco involucrarme", sabiendo que cuando esto termine buscaré hacer otra cosa. (Dania) Aprendí a valorar el sentido de pertenencia que tienen las personas... La fortaleza con la que se enfrentan a los desafíos cotidianos y que más allá de todo no bajan los brazos en la lucha por sus ideales. (Juan Ignacio) Si, yo creo que si. Estar más atenta a las señales de la gente que me rodea. Siento que soy más receptiva, estoy más alerta y atenta con los otros, especialmente con los que nos rodeamos cotidianamente. Siento que después de la pandemia pudimos empezar a conocernos de una manera más cercana y darnos cuenta cuando las cosas no estaban igual y tratar de intervenir para saber de qué manera puedo ayudar. (Belén)	Praxis-Identidad Praxis-Identidad Praxis-Identidad Praxis-Identidad
8	¿Estableciste algún vínculo con las personas de la organización?		-----
8.1	¿Sabes si desde la cátedra se sigue trabajando con esa organización?		-----
9	En tu práctica utilizaste alguna metodología de trabajo que favorezca la participación de la comunidad? ¿Por qué?		-----
10	¿Quisieras agregar algo más que no te haya preguntado?		-----



Variable de Análisis: Resignificar la Desigualdad Social

	REGISTRO	MÉTODO COMPARATIVO CONSTANTE	ANÁLISIS
1	¿Qué te parece la relación que tiene la universidad con la sociedad?	-----	-----
2	¿Es importante para las/los estudiantes de la UNCuyo que existan las PSE?	-----	-----
3	¿Para qué te sirvió hacer la PSE?	En la primer visita a territorio me encontré con situaciones que me golpearon bastante, porque más allá de que uno es consciente de todo eso, porque ves las noticias, lees los diarios pero al estar ahí y ver la realidad es otra cosa y el hecho de poder devolverte a la sociedad parte de los que nos brinda. Yo creo que sí, porque si bien yo siempre me he considerado una persona empática, colaborativa y conozco lo difícil que es la realidad, pero vivirlo te cambia por completo. (Dania)	Resignificar la Desigualdad Social
4	¿Cómo te sentiste con la experiencia del trabajo en territorio?	-----	-----
5	¿Qué diferencias hay con el aprendizaje en el aula?	Genera impacto poder tener una experiencia territorial, sobre todo por las problemáticas en las que trabaja con las que no había tenido otro acercamiento más allá de la lectura o por el encuentro con alguna persona. (Silvina)	Resignificar la Desigualdad Social
6	Esta práctica ¿Cambió tu forma de ver la realidad respecto de problemáticas sociales con las que vivimos actualmente?	Creo que pude confirmar lo que yo pensaba y que existen realidades diferentes y que no todos tenemos las mismas posibilidades. Pude darme cuenta que nuestra formación es muy estructurada ya que siempre nos enseñan desde la mirada de una empresa que es "el ideal" y la realidad te demuestra que no es así, al menos no siempre ni en todos los ámbitos. (Martín)	Resignificar la Desigualdad Social
7	¿Qué se modificó en tu identidad, luego de ésta experiencia?	-----	-----
8	¿Estableciste algún vínculo con las personas de la organización?	-----	-----
8.1	¿Sabes si desde la cátedra se sigue trabajando con esa organización?	-----	-----
9	En tu práctica utilizaste alguna metodología de trabajo que favorezca la participación de la comunidad? ¿Por qué?	-----	-----
10	¿Quisieras agregar algo más que no te haya preguntado?	Resaltar la importancia de la PSE a nivel universitario y ojalá también se pudiera aplicar a otros niveles de educación. Siento que, tal vez como algo muy personal, tenemos que salir de nuestra zona de confort y conocer lo que sucede. Yo como futura profesora de inglés me imagino a corto plazo un futuro laboral más asociado al ámbito privado de la educación y eso te va encasillando en un grupo de gente con una determinada clase social y también hay otra realidad social donde uno puede trabajar que por ahí no son tenidas en cuenta. La variedad de proyectos, aunque se elija uno solo, te abre el panorama futuro al que uno puede aspirar para trabajar. (Belén)	Resignificar la Desigualdad Social

Variable de Análisis: Dificultades del trabajo e territorio

	REGISTRO	MÉTODO COMPARATIVO CONSTANTE	ANÁLISIS
1	¿Qué te parece la relación que tiene la universidad con la sociedad?	No son muchos los estudiantes que se anotan para realizarlas por cuestiones de tiempo, distancia, etc. Además de eso, por ahí los lugares que hay son pequeños entonces los grupos de trabajo también son pequeños. (Dania)	Dificultades del trabajo en Territorio
2	¿Es importante para las/os estudiantes de la UNCuyo que existan las PSE?	Creo que como están planteadas dentro del plan de estudios se integran en los dos últimos años más cargados de la carrera y hacen que la experiencia del terreno sea angustiante y una carga y sobre todo en un momento en donde la mayoría de los estudiantes ya está trabajando....Mi crítica no es a que existan las PSE ya que me parecen muy buenas sino más bien al momento de la carrera en donde están planteadas. (Francisco)	Dificultades del trabajo en Territorio
3	¿Para qué te sirvió hacer la PSE?	-----	-----
4	¿Cómo te sentiste con la experiencia del trabajo en territorio?	Tuvimos algunas complejidades respecto de la distancia, pudimos organizarnos pero fue un factor que no permitió que por momentos no fluyera el trabajo grupal o el encuentro sobre todo con las personas de la organización. (Silvina)	Dificultades del trabajo en Territorio
5	¿Qué diferencias hay con el aprendizaje en el aula?	-----	-----
6	Esta práctica ¿Cambió tu forma de ver la realidad respecto de problemáticas sociales con las que vivimos actualmente?	-----	-----
7	¿Qué se modificó en tu identidad, luego de ésta experiencia?	-----	-----
8	¿Estableciste algún vínculo con las personas de la organización?	-----	-----
8.1	¿Sabes si desde la cátedra se sigue trabajando con esa organización?	-----	-----
9	En tu práctica utilizaste alguna metodología de trabajo que favorezca la participación de la comunidad? ¿Por qué?	-----	-----
		Me gustaría que existieran más espacios como estos para los estudiantes, que pudieran ser obligatorias para todos y que se sigan buscando lugares para ampliar las instituciones que se beneficien de estos espacios y también enriquezcan nuestra formación. Sería bueno que pudiéramos destinar más horas a éstas actividades. (Dania)	Dificultades del trabajo en Territorio
10	¿Quisieras agregar algo más que no te haya preguntado?	Si bien el terreno siempre presenta dificultades si es importante saber que tus estudiantes están recibiendo una ayuda o al menos los insumos adecuados para enfrentarse a ese terreno. Sobre todo el tema de la movilidad cuando el lugar al que hay que ir está muy alejado, todo debería estar complementado desde la propuesta inicial para que la PSE no se vuelva una carga. (Francisco)	Dificultades del trabajo en Territorio