

**LA CURRICULARIZACIÓN DE PROYECTOS SOCIOCOMUNITARIOS EN
COLEGIOS PREUNIVERSITARIOS: EXPERIENCIAS DOCENTES, DESAFÍOS
PEDAGÓGICOS, APRENDIZAJES Y CAJA DE HERRAMIENTAS**

**A CURRICULARIZAÇÃO DE PROJÉTOS SOCIOCOMUNITÁRIOS EM COLÉGIOS
DE APLICAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DOCENTES, DESAFIOS PEDAGÓGICOS,
APRENDIZAGEM E CAIXA DE FERRAMENTAS**

**THE CURRICULARIZATION OF SOCIO-COMMUNITY PROJECTS IN
PRE-UNIVERSITY SCHOOLS: TEACHING EXPERIENCES, PEDAGOGICAL
CHALLENGES, LEARNING AND TOOLBOX**

Porta, Agustina; Ambrogi, Kest; Musso, Angélica

Resumen

La curricularización de la Extensión Universitaria está siendo debatida e incorporada, con distintos matices y a través de múltiples miradas, en las universidades del país y la región, logrando constituirse como parte integral de la agenda de políticas universitarias en las últimas décadas. Un fenómeno de vacancia a ser abordado son los procesos de enseñanza de la extensión universitaria en los colegios preuniversitarios.

En este trabajo reflexionamos acerca de la experiencia de los Proyectos Sociocomunitarios en el Colegio Nacional Monserrat de la ciudad de Córdoba. Hacemos foco en la configuración de prácticas de enseñanza a partir del armado de una caja de herramientas didáctico-pedagógicas, elaborada a lo largo de los últimos años.

El escrito comienza con la contextualización de la curricularización del área de Extensión, en el 2015, y la posterior incorporación de la materia Proyectos Sociocomunitarios en el plan de estudio. Se prosigue con el análisis de la elaboración de una caja de herramientas, desde la afirmación del carácter situado del aprendizaje, el carácter distribuido de la

cognición humana y la comprensión del aprendizaje como transformaciones en la participación de los sujetos. Se parte también de la experiencia de enseñanza a lo largo de distintos años, narrando los interrogantes, desafíos y ajustes que se realizaron en pos de diseñar formatos pedagógicos que propicien aprendizajes colectivos y contextualizados, favorecedores de aprendizajes significativos.

Hacemos también hincapié en los procesos de evaluación, tanto de contenidos como del vínculo con el territorio, que se considera clave en la formulación de la enseñanza de la extensión. Cerramos con algunas conclusiones parciales y reflexiones abiertas para seguir pensando críticamente este tipo de iniciativas en contextos preuniversitarios.

Palabras clave: proyectos sociocomunitarios; territorio; prácticas de enseñanza; caja de herramientas; secuencias didácticas.

Resumo

A curricularização da Extensão Universitária está sendo debatida e incorporada com diferentes nuances e através de múltiplas perspectivas, nas universidades do país e da região, conseguindo tornar-se parte integrante da agenda de políticas universitárias nas últimas décadas. Um fenômeno de vacância a ser abordado são os processos de ensino de extensão universitária em colégios de aplicação.

Neste trabalho refletimos sobre a experiência dos Projetos Sociocomunitários no Colégio Nacional de Monserrat, na cidade de Córdoba, com foco na configuração de práticas de ensino a partir da montagem de uma caixa de ferramentas didático-pedagógicas desenvolvida ao longo dos últimos anos.

A escrita começa por contextualizar a curricularização da área de Extensão, em 2015, e a posterior incorporação da disciplina Projetos Sociocomunitários na grade curricular. Segue a análise da elaboração de uma caixa de ferramentas, a partir da afirmação do caráter situado da aprendizagem, do caráter distribuído da cognição humana e da compreensão da aprendizagem como transformações na participação dos sujeitos. A partir da experiência docente ao longo de diferentes anos, narram-se os questionamentos, desafios e ajustes realizados, de forma a desenhar formatos pedagógicos que promovam a aprendizagem coletiva e contextualizada, favorecedora da aprendizagem significativa.

Destacamos também os processos de avaliação, tanto do conteúdo quanto do vínculo com o território, considerado fundamental na formulação do ensino de extensão. Por último, apresentamos algumas conclusões parciais e reflexões em aberto para continuar pensando criticamente sobre este tipo de iniciativas em colégios de aplicação.

Palavras-chave: projetos sociocomunitários; território; práticas de ensino; caixa de ferramentas; sequências didáticas.

Abstract

The curricularization of University Extension is being debated and incorporated with different nuances and through multiple perspectives in the universities of the country and the region, has managed to become an integral part of the university policy agenda in recent decades. A vacancy phenomenon to be addressed is the teaching processes of university extension in pre-university schools.

In this work we reflect on the experience of teaching Socio-community Projects at Monserrat National School in the city of Córdoba, focusing on the configuration of teaching practices based on the assembly of a didactic-pedagogical toolbox developed throughout recent years.

The writing begins by contextualizing the curricularization of the Extension area in 2015 and then the incorporation of the subject *Socio-community Projects* in the study plan. The analysis of the development of a toolbox continues, from the affirmation of the situated nature of learning, the distributed nature of human cognition and the understanding of learning as transformations in the participation of the subjects. And based on the teaching experience over different years, retelling the questions, challenges and adjustments that were made, in order to design pedagogical formats that promote collective and contextualized learning, favoring significant learning.

We also emphasize the evaluation processes of both content and the link with the territory, which is considered key in the formulation of teaching of extension. Finally, we close with some partial conclusions and open reflections to continue thinking critically about this type of initiatives in pre-university contexts.

Keywords: socio-community projects; territory; teaching practices; Toolbox; didactic sequences.

Introducción: la extensión universitaria en nivel medio

La curricularización de la Extensión Universitaria está siendo debatida e incorporada en distintas universidades del país y la región con diferentes matices, avances y retrocesos, logrando constituirse como parte de la agenda de políticas universitarias en las últimas décadas. La dinámica parece indicar que algunas cátedras de las unidades académicas deben constituir un vínculo con los territorios donde se insertan y hacer un esfuerzo por pensar cómo intervenir, con el conocimiento específico de la casa de estudios, en conjunto con las poblaciones y actores que allí habitan. Para algunas carreras, el desafío parecerá más grande, por cuanto sus programas y currículas no acostumbran a pensarse con otros o, en algunos casos, con otros como partícipes del conocimiento (Loustau y Rivero, 2016). No obstante, como señala Gezmet (2018)

(...) la propuesta universitaria de grado no se limita a la formación científico-técnica de una profesión específica sino que se estructura a partir de la formación integral del universitario, de modo tal que nuestros jóvenes sean portadores de conocimientos científicos y tecnológicos que les permitan ser agentes de desarrollo, pero también ciudadanos transformadores, democráticos, comprometidos socialmente, defensores de la libertad, la justicia social, los derechos humanos y la inclusión (Gezmet, 2018: 23)

Las discusiones en torno a este punto han generado debates dentro de las universidades sobre la necesidad de pensarse críticamente *hacia adentro*, para poder pensarse *hacia o con el afuera*. En ese pensarse hacia adentro, sin embargo, se suelen olvidar algunas experiencias o caminos completamente distintos que ya suceden en sus propias casas de estudios: la extensión en los colegios preuniversitarios. Claro que parte de este olvido se relaciona con que los colegios preuniversitarios no gozan, en la mayoría de las altas casas de estudio, de una ciudadanía plena, y por ello suelen ser voces poco escuchadas en este tipo de diálogos. También existe una suerte de subestimación hacia un nivel educativo previo, en cuanto a los aportes que desde aquí se podrían realizar para las experiencias universitarias. ¿Qué nos pueden decir las escuelas secundarias sobre la extensión universitaria que nosotros -universitarios- no sepamos?

Una primera respuesta a este interrogante es la posibilidad que tiene la escuela secundaria de pensar el aula como primer territorio. En este sentido, concebimos como fundamental la enseñanza no solo de contenidos, sino también de prácticas relacionadas a la vinculación social y con un territorio que, mientras más tempranamente se inicie en la formación de las y los estudiantes, más complejidad puede llegar a adquirir. Pensar,

entonces, la enseñanza extensionista a partir de Proyectos Sociocomunitarios (PSC) en el aula implica el dictado de contenidos teóricos ligados a la definición de la extensión propiamente dicha, los distintos modelos extensionistas, los territorios, las comunidades, procesos de alterización, metodologías de investigación, intervención y evaluación; pero también demanda un activo trabajo en los territorios y con los sujetos-otros con quienes se desarrollarán actividades a lo largo de un tiempo prolongado.

Esta descripción que realizamos ahora, se sostiene en una lectura crítica del proceso de curricularización a partir de una lectura crítica de un proceso de curricularización que tuvo diferentes momentos y que fue reformulado a partir del análisis de la manera en que se iba llevando a cabo en cada caso y en cada momento. Para eso, se fue constantemente (re)elaborando una caja de herramientas adaptada tanto al trabajo áulico como en los territorios de intervención, para dar cuenta del proceso dual a enfrentar en cada experiencia concreta.

Nuestro camino no estuvo exento de numerosos debates y aún intenta sostener 'la puerta con el pie', colando por la ranura el máximo posible de disquisiciones en la compleja enseñanza de la extensión dentro del ajustado marco de las prácticas académicas tradicionales y las normativas y culturas institucionales. Algunas batallas se ganaron, como la incorporación de los Colegios preuniversitarios al Consejo Asesor de Extensión Universitaria (CAEU) desde el 2022 -cuestión que se venía pidiendo desde el año 2008-; otras se perdieron y otras aún permanecen en el ojo de la tormenta. Sin embargo, si algo hemos aprendido en el camino es que el trabajo en equipo, colaborativo, formativo y con redes interinstitucionales, genera un soporte y una base como estrategia central para el crecimiento de la extensión, sin por ello perder la calidad, la enseñanza, el diálogo, el compromiso y la humanidad en las prácticas.

A continuación elaboramos una breve síntesis, a modo de historización, del modo en que se gestó la experiencia de los Proyectos Sociocomunitarios en el Colegio Nacional de Monserrat.

La experiencia de los Proyectos Sociocomunitarios a la luz del Colegio Nacional de Monserrat: un breve recorrido histórico

El Colegio Nacional de Monserrat creó su Área de Extensión en el año 2015 como resultado de trayectorias y conquistas previas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), pero también de las disputas que respecta a los Colegios Preuniversitarios en tanto parte de la comunidad universitaria. Sus objetivos radican en intentar abarcar territorios y conquistas cercanos al resto de las unidades académicas, y en visibilizar la necesidad pedagógica, social, disruptivista e histórica de la extensión y de las prácticas sociocomunitarias (como su equivalente en este nivel educativo). Sin embargo, no fue sino

hasta el año 2018 que la participación en estos espacios curriculares, establecidos como prácticas sociocomunitarias, dejó de ser optativa para volverse obligatoria. Esta experiencia es lo que se dio a conocer como curricularización.

La primera instancia de este proceso, que funcionó como prueba piloto, se implementó en el año 2019 y consistía en el dictado de 96 horas repartidas en 2º, 3º, 5º y 6º año. El objetivo era un acercamiento progresivo no sólo a las prácticas sino a los modos de aprendizaje y evaluación de PSC, que rompen sistemáticamente con los esquemas tradicionales aprehendidos por el alumnado. En 2º año se introducían los conceptos y esquemas básicos de los PSC; en 3º se realizaba una participación territorial diseñada por el docente; y ya en 5º y 6º se buscaba diagnosticar el territorio y generar un proyecto por parte del estudiantado (diseño, desarrollo y evaluación).

La implementación del plan de curricularización estaba pensado de manera progresiva, por lo que antes de poder incorporarlo en 6º año, en el año 2022, se decidió realizar una revalorización de la propuesta de implementación. Las observaciones realizadas derivaban principalmente de la complejidad conceptual que requería el espacio curricular para cursos tan tempranos como 2º y 3º, dando por resultado procesos de aprehensión de conocimientos incompletos, que se depositaban más en cuestiones éticas, morales y sensitivas, sin fijar conceptos y teorías.

La redefinición de la curricularización se basó, principalmente, en centrar el proceso de PSC en un par pedagógico³ que lograra la transición entre 5º y 6º año. Por las particularidades de distribución de cursado del colegio, en el que todos los años los alumnos cambian de curso, se decidió mantener el mismo grupo en ambos años, trabajando por comisiones. La concentración de horas cátedras en este tramo permitiría un desarrollo de mayor profundidad, sobre todo para los objetivos de 6º año.

De esta manera, en 2023, el programa de 5º año de PSC incluía un mínimo de tres salidas a territorio por grupo (de diez estudiantes como máximo), con el objetivo de crear un diagnóstico conjunto con el territorio y siendo la herramienta más utilizada el mapeo. En 6º año se retomaba este diagnóstico inicial y, a través de la profundización de herramientas teórico-metodológicas, se definía un proyecto de intervención y se ejecutaba (también con un mínimo de tres salidas a territorio por grupo de estudiantes). Los objetivos a largo plazo suponían la continuidad entre los proyectos y los territorios a través del tiempo, a la vez que incluían un ayudante alumno cursante de 7º año del colegio.

³ Aquí no hacemos referencia a un par pedagógico en el aula (dos profesores dictando la misma clase), sino la constante colaboración entre profesores de uno y el del año siguiente.



A continuación, mostramos un cuadro que desglosa el proceso de curricularización de PSC en el CNM:

Años	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Cursos de dictado	2º y 3º	2º y 3º	2º y 3º	2º, 3º y 5º	5º y 6º	5º y 6º
Horas cátedra	96 hs	96 hs	96 hs	96 hs	96 hs	96 hs
Cuerpo docente	Diferentes en cada curso.	Dos docentes trabajando como par pedagógico	Mismo docente en ambos años			
Salidas al territorio	Las necesarias	Las necesarias	Las necesarias	4	4	1 en 3; 3 en 5
Contenidos	Perspectiva de derechos, contenido según proyecto asignado por el docente. Territorio y otredad.	Perspectiva de derechos, contenido según proyecto asignado por el docente. Territorio y otredad.	Perspectiva de derechos, contenido según proyecto asignado por el docente. Territorio y otredad.	Herramientas metodológicas y epistemológicas, alteridad, problemas sociales, problemas de intervención. Territorio y otredad.	Herramientas metodológicas y epistemológicas, alteridad, problemas sociales, problemas de intervención. Territorio y otredad.	Herramientas metodológicas y epistemológicas, alteridad, problemas sociales, problemas de intervención. Territorio y otredad.
Foco	Otredad, lúdico y proyecto	Otredad, lúdico y proyecto	Otredad, lúdico y proyecto	Diagnóstico, redacción del proyecto e intervención	Diagnóstico, redacción del proyecto e intervención	Meta diagnóstico de los proyectos de la UNC, redacción de proyecto, y alguna pequeña intervención.

En el transcurso de los años, esta dinámica de trabajo mostró algunos problemas. Los docentes del equipo que habían formado parte del dictado en 2º y 3º año y que se habían acercado al espacio con un interés particular en el trabajo en territorio, venían desde otro formato de la didáctica de la extensión. Acostumbraban realizar ejercicios lúdicos y



dinámicas de grupo⁴ que permitían fortalecer los vínculos áulicos y reconocer otredad y alteridad antes de ir a territorio, para luego poder replicar algunos de estos ejercicios con los actores sociales involucrados. Asimismo, tenían como práctica la escritura previa del proyecto por parte del docente, al igual que el vínculo institucional, por lo que los estudiantes debían concentrarse más en la ejecución, organización y contacto con los otros. El foco puesto en el desarrollo de actividades lúdicas sin la presencia de un proceso metodológicamente reflexivo que atiende a la co-construcción de conocimientos, formaba parte de las limitaciones que pudimos relevar a partir del análisis de curricularización de esta primera etapa.

La propuesta de 5º y 6º año era otra. Centraba la didáctica en herramientas de las Ciencias Sociales, principalmente en la sociología y antropología, haciendo foco en las distintas herramientas teórico-metodológicas para construir conocimiento sobre la otredad, los paradigmas de investigación y sus homónimos en la extensión como proceso de investigación-acción participativa. Desde allí, la comprensión de la alteridad y la otredad no figuraban ya como cuestión empática o filantrópica, sino como necesidad para la co-construcción de conocimiento y como responsabilidad social sobre el conocimiento que se construye. Se instauraba, a su vez, el proceso de diagnóstico participativo, utilizando la herramienta que sirviera mejor a cada territorio (no necesariamente el mapeo). Finalmente, se preveían acciones de intervención en torno a alguna problemática y la escritura del proyecto se daba al final, para comprender no sólo cómo se construye un proyecto sino, además, para poder reformularlo y entender a la investigación-acción participativa como un proceso espiral, que no queda circunscripta al calendario académico.

Por esto, las habilidades devienen múltiples e infinitas. Se desarrollan según el grupo, el territorio, la necesidad de la problemática. Algunas son fijas, como la necesidad de desarrollar el trabajo grupal e individual, la escritura como proceso, la reflexión continua, la toma de apuntes; otras ocurren inevitablemente en la práctica, en la experiencia, como la definición de las relaciones de poder entre los actores, las negociaciones necesarias y posibles para llevar a cabo las intervenciones, las fortalezas y debilidades para asignar roles y responsabilidades, la posibilidad de rever y reconfigurar según la factibilidad y los cambios constantes en el contexto y escenario.

Al equipo se le dificultó dar este salto. Y con justa razón. El foco cambiaba completamente. En la primera experiencia se priorizaba el desarrollo en territorio y en los actores territoriales (algo que, además, había causado el interés principal de estos docentes y preceptores/as a incorporarse al equipo), mientras que en la segunda etapa se priorizaba el aula. Además, el programa se volvía inabarcable por momentos, eran necesarias múltiples habilidades a incorporar antes de ir a territorio, y por momentos no había

⁴ Cabe aclarar que estas dinámicas se basaban en formatos relacionados al armado de Kermeses. .



tiempos respetuosos para que los alumnos hagan el “click” necesario para entender un tema, que ya teníamos que pasar a otro. El darse cuenta, en este sentido, lleva tiempo. No se salta de lo teórico a lo experiencial de un minuto a otro, ni se esperan de allí reflexiones inmediatas. En tercer lugar, el presupuesto que antes permitía salidas grupales en colectivos de la universidad se vió restringido, por lo que la labor docente ahora implicaba salir tres veces con cada grupo para cada actividad, debilitando aún más la experiencia en territorio (por la cantidad de salidas y no por el número de integrantes, ya que cierto es que en grupos reducidos trabajamos mejor).

Las reuniones de equipo docente de 2023 estuvieron signadas por el debate de las distintas estrategias llevadas a cabo por cada par pedagógico, y las herramientas necesarias para abordar el contenido del programa a la par de las intervenciones en los territorios. Las jornadas de extensión de escuelas preuniversitarias llevadas a cabo en el colegio, junto al desarrollo de la tercera cohorte de la Diplomatura en Diseño y Desarrollo de Proyectos Sociocomunitarios que se dicta en la misma institución, permitieron ir sorteando algunas de las situaciones que se presentaban. Entre ellas, la doble evaluación y seguimiento que implica tener dos territorios: el aula y la comunidad con la que intervenimos. Para fin de año teníamos más claridad sobre cómo debíamos abordar esta doble didáctica y, a partir de ello, se decidió dejar de trabajar con un par pedagógico -por todo lo que implica en el territorio y en el grupo el cambio de docente- y se dispuso la continuidad de los docentes con el grupo de 5º y 6º año. Indagamos también sobre la posibilidad de generar un apunte como material propio, para acompañar esta didáctica específica, y unificar herramientas y criterios entre el equipo docente. Sin embargo, la situación económica del presupuesto universitario en 2024 cambió de manera sustancial, lo que nos obligó a rever la situación de las salidas a territorio de 5º año: ya no podríamos costear la cantidad de salidas por grupo en colectivo interurbano y esto redefiniría el rumbo.

Nuevamente estaba la disputa sobre la mesa, y esta vez no era por una decisión pedagógica sino presupuestaria. ¿Cómo enseñar la experiencia en territorio minimizando las idas a territorio? ¿Qué sentido tiene la extensión universitaria sin la construcción con los otros? Estas eran las preguntas que no podíamos dejar de hacernos, mientras necesariamente debíamos rearmar el programa de 5º año.

Finalmente, se propuso un análisis de los distintos temas y territorios en los que la universidad ya realiza proyectos de extensión, una especie de meta-mapeo, para poder reconocer las distintas formas de intervenir de las unidades académicas. La idea es poder entrevistar a los estudiantes extensionistas de algunos proyectos seleccionados y luego tomar una de las instituciones para profundizar, conocer y mapear en conjunto. La reducción al mínimo del contacto directo con el territorio nos obliga a pensar cómo traer al aula los aprendizajes que sólo se dan en territorio. Es un gran desafío pedagógico el que



tenemos hoy al frente, el mismo que enfrenta el espacio curricular de FVT⁵ (Formación para la Vida y el Trabajo) en la Provincia de Córdoba desde hace mucho tiempo. ¿Es también un debate ético?

Quizás hoy no podamos ir al territorio las veces que quisiéramos, incluso las que se necesitan, pero confiamos en que la herramienta de reconocer cómo y para qué se va a territorio es incluso más importante que el sólo ir, al menos como forma de respeto a los actores y a sus espacios de vida. Quisiéramos no elegir pero, dadas las circunstancias, apostamos antes a formar ciudadanos con criterio y responsabilidad social sobre sus futuras decisiones y/o profesiones que a tener una foto en territorio y no volver nunca más.

Desafíos pedagógicos y caja de herramientas en nuestra experiencia docente

La extensión universitaria, entendida desde una perspectiva dialógica, se propone la co-construcción de conocimientos entre diferentes claustros de la comunidad educativa universitaria y preuniversitaria junto a los territorios en donde éstos se insertan. Si bien el objetivo que presenta la enseñanza extensionista resulta evidente, no lo es tanto llevarla a cabo. ¿De qué manera logramos generar un abordaje complejo sobre los territorios y las otredades? ¿De qué manera construimos un proceso de constante reflexividad⁶ con los estudiantes? ¿Cómo diseñamos y desarrollamos prácticas de enseñanza que propicien aprendizajes colectivos, contextualizados y significativos? ¿Cómo abordamos los territorios, como docentes, antes de introducir a los estudiantes? ¿De qué manera enseñamos a acercarnos a los sujetos-otros? ¿Es necesario que los docentes construyamos una red⁷ de objetivación, a la cual podamos recurrir permanentemente y nos permita dilucidar los supuestos que tenemos en torno a los sujetos-otros de los territorios, de los

⁵ “Formación para la Vida y el Trabajo” es un **espacio curricular único** la provincia de Córdoba, en comparación con los Diseños Curriculares de Nivel Secundario de Argentina. Su singularidad está dada por su carácter **interdisciplinario** y por sus intencionalidades formativas: promover y habilitar la participación comprometida de los y las jóvenes en su comunidad, mediante proyectos propios y colectivos que permitan su inclusión en diversos ámbitos de la sociedad.

Este espacio se encuentra en todas las **modalidades** de la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba, con posibilidades de articulación entre espacios curriculares afines. En la modalidad Común cada año habilita un **énfasis diferente** que, al mismo tiempo, se enlaza y fortalece con el siguiente. En 3° Año es “Sujetos, Contextos e Inclusión”; en 4° Año es “Intervención Socio comunitaria”, en 5° Año es “Horizontes vocacionales y socio ocupacionales” y en 6° año es “Intervención en ámbitos educativos y sociolaborales”.

⁶ Entendemos la reflexividad a la luz de los debates de la antropología contemporánea, tanto en términos metodológicos como narrativos, incorporando los procesos de subjetivación crítica como elemento constitutivo del conocimiento social, al mismo tiempo que se trata de una práctica que intenta una construcción contextual de procesos de aprendizajes y de investigación.

⁷ Entendemos esta red de sostén como un conjunto de indicadores para el análisis de la propia práctica docente, de interrogantes y de afirmación que nos permiten objetivar, revisar supuestos, etc.

territorios, de los conocimientos que poseen o no poseen? ¿Cómo pensamos una relación de mediano y largo plazo con las comunidades? ¿Qué tipo de cuidados éticos tenemos que tener a la hora de trabajar con adolescentes, por un lado, y con comunidades diversas por el otro? No todas las preguntas tienen respuestas definitivas ni generalizables.

Entendemos a nuestras y nuestros estudiantes -sujetos que aprenden- no sólo como sujetos epistémicos sino también como seres históricos, políticos y culturales, capaces de influir y por tanto modificar el entorno, la realidad social que las/os rodea. Es así que el conocimiento que adquieren, permanentemente y de diversas maneras, es históricamente situado, provisorio, dinámico y flexible en su proceso de conformación. Se trata de un conocimiento que, cuando evoluciona, moviliza, y para que esto suceda es indispensable generar actividades de metacognición. Tener una mirada interdisciplinaria nos ayuda a focalizar en microprocesos cotidianos y nos permite considerar la singularidad y la totalidad, incorporando dimensiones éticas a nuestro análisis tanto del territorio, las comunidades y los sujetos-otros. Es decir, nos brinda la posibilidad de ampliar la mirada en torno a nuestras/os estudiantes y comprenderlos como productos de una cultura.

Esta conciencia interdisciplinaria sólo puede darse si consideramos el proceso dialéctico de las Ciencias Sociales puesto al servicio de la enseñanza en el nivel secundario. Ante ello, debemos diseñar formatos pedagógicos que propongan el aprendizaje colectivo y contextualizado. Que posibiliten otras miradas y otras prácticas.

Alicia Camilloni plantea que:

(...) es indispensable, para el docente, poner atención no sólo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase sino también y, simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos. La relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles (Camilloni, 1998: 186)

Considerar la forma más conveniente de trabajar un tema en el aula es una constante en el espacio curricular de Proyectos Sociocomunitarios, y son diversos los esfuerzos en relación a este desafío. Al respecto, otro punto en nuestro camino es reconocer la importancia de nuestras estrategias de enseñanza, ya que las mismas incidirán en las maneras que los alumnos se apropian del contenido que proponemos, el trabajo intelectual que ellas y ellos realizan, los valores que se ponen en juego en la situación de clase; el modo de comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales, entre otros (Anijovich, 2009).

Ahora bien, ¿qué es necesario para acompañar los procesos de aprendizaje? En primer lugar, en la práctica hemos podido observar evidencias de aprendizaje que daban cuenta

de competencias adquiridas y procesos reflexivos realizados, por ejemplo. Al identificar estos aprendizajes, hicimos diversos ejercicios de metacognición que nos permitieron dilucidar las reflexiones que realizamos al planificar, las acciones que llevamos a cabo y plantear posibles modificaciones que necesitemos modificar en vistas a que las evidencias de aprendizaje estuvieran en concordancia con nuestras intencionalidades pedagógicas. En segundo lugar, acordamos otra certeza, la de que para que nuestras y nuestros estudiantes aprendan necesitamos volver sobre los mismos temas, conceptos, ideas y valores una y otra vez; y en cada giro de la espiral, se modifican la comprensión, la profundidad y el sentido de lo aprendido.

A continuación, luego del intento por delinear algunos nudos de esta red que nos permita la objetivación planteada, avanzaremos con una posible caja de herramientas.

Cuando hablamos de *caja de herramientas* hacemos alusión a la elaboración de diferentes estrategias pedagógicas, ancladas en las certezas que mencionamos en los primeros párrafos de este apartado, y que resultan de un proceso reflexivo de debate y auto-análisis de la experiencia docente que se va llevando a cabo año tras año. Nos parece importante poder ponerlas en común para dialogar y debatir junto a otros que estén transitado una trayectoria similar.

Una de las principales herramientas de trabajo por la que optamos desde el inicio, para el trabajo áulico y territorial, es la utilización de una *bitácora* personal, reemplazando el cuaderno escolar usado en otras materias. Las bitácoras -también llamados cuadernos de campo en otras disciplinas- implican la incorporación no solamente de una materialidad específica (cuadernos de tamaño A5 aproximadamente) sino que apuntan a un tipo de registro concreto que pueda incorporar, tanto los dictados de contenidos dentro del aula como reflexiones personales sobre un proceso experimentado en diversos contextos. La idea de poder incorporar formatos de registro distintos (escritura, dibujo, mapeo, croquis, cuadros, etc.) enriquece la manera de pensar en la recolección de datos a partir de los contenidos abordados y las capacidades diferenciales de cada alumno. La idea principal consiste en narrar, a lo largo de sus páginas, un proceso de enseñanza complejo y de alguna manera tripartito: los contenidos áulicos; las experiencias territoriales y formulación de un proyecto en sus múltiples etapas; y el proceso de transformación de las prenociones iniciales hacia una comprensión reflexiva de fenómenos sociales y subjetivaciones propias. Estas producciones acompañan a los y las estudiantes lo largo de dos años de trabajo en un territorio determinado, por lo que verdaderamente puede demostrar dicho proceso durante un período de tiempo prolongado: es una herramienta que les permite analizar cómo concebían, al comienzo, cierta realidad social determinada, y cómo fueron desplegando nuevas preguntas y aprendizajes a lo largo del trayecto de la materia.

Otra herramienta incorporada fue la realización de *cartografías sociales*⁸, con la intencionalidad de facilitarles un primer acercamiento a los territorios de intervención, se les pide a los estudiantes que elaboren un mapa a partir de elementos de georeferenciamiento -por ejemplo, una captura desde google maps o de google earth- de ciertos barrios; a partir de esa escena, deben identificar instituciones relevantes como centros educativos, hospitales, centros vecinales, clubes deportivos, entre otras. También, como hemos mencionado anteriormente, hemos decidido trabajar con el mapeo de proyectos de extensión desarrollados por la Universidad Nacional de Córdoba para que logren dimensionar la amplitud de temas que pueden ser trabajados desde la extensión y a qué barrios llega la universidad.

Consideramos sumamente interesante esta herramienta. La concepción de espacialidad ligada a la del territorio es un contenido del campo disciplinar de la geografía y las ciencias sociales abordada en otras materias. A su vez, fomenta un acercamiento activo para que el estudiantado pueda reconocer su ciudad, los barrios, situar instituciones y contextualizarlas históricamente, localizar poblaciones y comunidades diversas, así como observar las interacciones con las instituciones, entre otras cosas. Permite dimensionar cómo, concretamente, la universidad teje relaciones territoriales e incluso pensarse ellos mismos como parte de una comunidad, de un barrio, de una red de relaciones sociales que los configuran como sujetos sociohistóricos⁹.

Es indispensable mencionar el énfasis puesto en la realización de *observaciones* y *observaciones-participantes* en los territorios, acompañados del dictado del origen de esta técnica disciplinar desde el campo de la antropología. El uso de la bitácora aquí se vuelve clave, ya que acompaña a la toma de nota a partir del registro flotante (Guber, 2011), pero también se ejercita la escritura descriptiva y analítica. La mera presencia en el territorio no es suficiente: es necesario participar, junto con los actores, de determinadas actividades y realizar un registro tanto de lo que sucede como de las preguntas que les van surgiendo.

Otra herramienta utilizada, ya directamente durante el diseño y la implementación de los proyectos en los territorios, es la *entrevista* con los sujetos-otros. La necesidad de transformar un tema y un problema social en un problema -y posteriormente una propuesta- de intervención necesita, inevitablemente, de la mirada nativa si es que queremos plantear un proyecto sociocomunitario desde una perspectiva dialógica. Las entrevistas se erigen así como una herramienta metodológica clave para acercarnos y

⁸Es fundamental considerar que, según quién/es sean los actores claves que realicen la cartografía, serán las diversas aproximaciones a las concepciones sobre un determinado territorio.

⁹ Como el proyecto sociocomunitario se realiza a lo largo de dos años, los y las estudiantes pueden también observar las transformaciones de los espacios urbanos, periurbanos o rurales en los que trabajan, poniendo en diálogo los contenidos que probablemente estén abordando en otras materias. Al mismo tiempo, un primer acercamiento cartográfico les permite luego una inserción territorial con elementos ya previamente identificados y codificados, lo que habilita la realización de registros de mayor complejidad.

presentarnos frente a los sujetos-otros de una determinada comunidad o de un determinado barrio. Las preguntas giran en torno a sus historias de vida, su cotidianidad, las prácticas que realizan en determinados contextos y las problemáticas a las que se enfrentan. Son, al mismo tiempo, herramientas muy útiles para mantener un ojo analítico sobre el proceso realizado: podemos, en diferentes etapas, preguntarles qué piensan y cómo se están sintiendo durante el desarrollo del proyecto.

Si bien existen muchas técnicas para analizar un problema, aquilatar el *árbol de problemas* como técnica nos fue de utilidad para el trabajo con los y las estudiantes, ya que es simple de realizar y nos brinda información importante antes de pensar un proyecto. Particionar un problema nos permite entender la complejidad del mismo y evitar pensar en soluciones mágicas. Asimismo, propicia la comprensión de que las acciones que podemos realizar en territorio para el abordaje de las problemáticas identificadas sin la ambición de resolver, de una vez y para siempre, cuestiones complejas.

Para cerrar este apartado, creemos que nuestra caja de herramientas es resultado de un profundo aprendizaje que se ha mantenido a lo largo de los años gracias a las autoevaluaciones constantes que hace el Departamento de Prácticas Sociocomunitarias sobre su propio desenvolvimiento. Respecto a este último punto, queremos avanzar sobre una dimensión nodal, que no hemos mencionado aún y que apunta al diseño de modelos evaluativos de las experiencias anteriormente descritas.

La evaluación de los proyectos sociocomunitarios: de la multidisciplinariedad a la recolección de datos científicos.

La dinámica de evaluación en los PSC es, sin duda, uno de los aspectos más complejos. Algunas de las herramientas brindadas por Milagros Rafaghelli (2016; 2019) en el marco de la Diplomatura en Diseño y Desarrollo de Proyectos Sociocomunitarios, nos permitieron reflexionar ampliamente sobre estas prácticas y poder brindar un giro en el sentido de la evaluación. Para ello, fue necesario reflexionar acerca de la principal características de la evaluación: definida como la recolección científica de datos a procesar, acordados de forma previa con los estudiantes. Pensar en esta primer característica de la evaluación nos permitió, por un lado, poner en común algunas herramientas metodológicas en toda el área, no sólo a los fines de perseguir objetivos más estandarizados y sistematizados, sino también, porque la obtención del dato se nos hace medible y comparable para poder reformular o sostener en el tiempo el contenido necesario y acorde. También nos permitió flexibilizar en el aula algunas herramientas que a veces sosteníamos como rígidas o evaluativas, y que en realidad no lo eran (tales como el mapeo social, el árbol de problemas, entre otros), adoptando distintas estrategias docentes para la enseñanza de distintas realidades áulicas y particularidades territoriales.

En nuestra área tenemos la necesidad de diseñar evaluaciones mixtas, que permitan valorar el desarrollo procesual de los alumnos respecto a diversas habilidades, responsabilidades y facetas que la estructura del espacio requiere. Para ello, es necesario desarrollar toda habilidad que se va a evaluar, no pudiendo dar por sentada ninguna de éstas, lo que por lo general complejiza aún más el proceso. La lista es larga y el tiempo académico es muy corto, por lo que las actividades deben estar pensadas desde la aprehensión de todos los sentidos, sin olvidarnos el lúdico-experiencial como parte esencial.

Vista su complejidad, la importancia reside en la formación específica y en los acuerdos docentes a partir de los resultados de los alumnos. ¿Cuáles son estos resultados? Principalmente, no hay que perder de vista que nuestro diseño de programa, planificación, didáctica y evaluación, se centra principalmente en las prácticas socioeducativas, siendo el proyecto un producto de estas prácticas y no viceversa (esto nos distingue principalmente de la extensión universitaria). Nuestros dos elementos principales como metodología de evaluación y con los que trabajamos a lo largo de los años habían sido la bitácora y la rúbrica. La primera contemplaba el desarrollo procesual del alumno, aunque costó varios años sistematizarla conjuntamente para que no sea sólo un diario de campo o registro de sensaciones; la segunda, aún la utilizamos y despliega una puntuación en base a 5 ítems que tienen que ver con un desarrollo más holístico, como por ejemplo el desempeño y compromiso con los actores territoriales, entre otros.

Este último año, se incorporó a nuestra herramienta la evaluación final con nota cuantitativa. Antes de esto, nuestro espacio terminaba en aprobado o desaprobado. Las evaluaciones se llevan a cabo como los trimestrales del colegio (antes o después de que tengan lugar los del resto del programa de estudios) y componen un momento de reflexión y fijación teórica individual, que vimos necesario y que muchos alumnos exigían. Inicialmente lo experimentamos como la pérdida de una batalla pedagógica, pero con el tiempo fuimos entendiendo que no sólo nos resultó útil en términos prácticos sino que, además, no se puede establecer una materia que rompa con todos los espacios tradicionales aprendidos en simultáneo, ya que en el estudiantado genera más resistencia que curiosidad ante lo novedoso. Pese a ello, sostenemos la importancia de la democratización de la evaluación. Los estudiantes deben saber todo el tiempo cómo se los evalúa, con qué criterios, si se encuentran listos para ser evaluados, y el objetivo de cada tipo de evaluación que implementamos, pudiendo sólo así ser conscientes y aprender de cada paso que dan. Asimismo, contamos con la herramienta de evaluación anónima final, a donde los alumnos expresan distintas valoraciones sobre el cursado de la materia. Estos datos son retomados a fin de año para poder repensar el año siguiente. Es a partir de ello que este año formulamos, por ejemplo, un apunte para 5to año.

La evaluación de proyectos presenta una relevancia mayor en ciertos aspectos y, a diferencia de la de las salidas al territorio, se enfoca en la construcción de nuevos conocimientos analíticos, por lo que además de ser una actividad sistemática y planificada también es científica, lo que otorga legitimidad y validez al proceso de cada proyecto. Puede ser abordada como una actividad de investigación, con la particularidad que emitirá juicios de valor-prácticas de reflexividad.

Otra característica es la actividad político pedagógica, ya que todas las decisiones a tomar están atravesadas por una problemática situada, una mirada crítica de transformación social en vínculo directo con actores y referentes sociales protagonistas del proyecto, en concreto, de sujetos de derechos. Mantiene una posición de escucha ante ese otro y eso otro involucrado. A su vez, es valorativa, categoría subjetiva que pone en valor aspectos cualitativos tales como creencias, costumbres, ponderaciones en relación a dimensiones que tiene que ver con la participación, el respeto a los derechos, prácticas que sean justas. Por último, presenta una dimensión ética, en tanto que se necesita poner en resguardo la información sensible compartida por los actores territoriales y que están presentes en las decisiones que se toman. Es decir, aquello que se escucha, lo que se registra, requiere cierto cuidado por la confidencialidad que representa.

Reflexiones finales

El aprendizaje situado, como elemento pedagógico específico de las prácticas socioeducativas, se encuentra en permanente movimiento. Su objeto, formas de enseñanza, secuencias didácticas, formas de evaluación, se van modificando en tanto los distintos territorios (la escuela como institución, el aula con el alumnado y los territorios otros a los que procedemos a conocer) buscan constantemente un complejo proceso de alocación, cuales placas tectónicas de un mismo proceso. Aún así, estos tres procesos son diferentes, con particularidades y estrategias que necesariamente deben ser diferentes. El diseño de las herramientas evaluativas, como así también de las herramientas de recolección y procesamiento de datos, se plantearán según los objetivos de los distintos momentos territoriales.

El contexto, los programas, el presupuesto, el momento institucional y el ciclo lectivo nos llevan, en distintos momentos, a replantear en cuál de los territorios nos detendremos más tiempo y con más calidad; lamentablemente, esto es siempre en detrimento de los otros territorios. Como se puede ver en el proceso planteado en el presente artículo, las circunstancias llevaron a detenernos en el aula como territorio principal. De allí el planteo de las estrategias pedagógicas sobre cómo profundizar en este territorio, y cómo traer un poco más de aquellos en los que estaremos menos.

La puesta en común de estos procesos, el análisis y evaluación permanente, la creación de nuestra caja de herramientas, permiten instancias de reflexión y objetivación de los

procesos de enseñanza propios, sirviendo en ocasiones de puntapié para la reflexión en otras realidades e instituciones.

Aunque aún quedan muchas dudas y desafíos por delante, el equipo de trabajo sigue siempre con un norte claro, proponiendo innovación e interdisciplina para el abordaje de sociedades complejas y aulas complejas.

Referencias Bibliográficas

Anijovich, R. y Mora, S. (2009) *Estrategias De Enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula.* Editorial Aique

Barrero et. Al (2015) *Formulación de Proyectos de Extensión Universitaria.* Cuadernos de Extensión, Universidad de la República de Uruguay.

Camilloni, A. y otros (2007) *El saber didáctico.* Paidós .

Camilloni, A. (2016) La evaluación de proyectos de extensión incluidos en el currículo universitario. *Revista + E Ediciones UNL (6) 6, 22-33.*

Diaz Barriga, A. (2020) *Pensar la didáctica.*

Gezmet, S. (2018) Curricularización de la extensión universitaria. *E+E: Estudios de Extensión en Humanidades (1) 5, 17.27*

Gómez Serra, M.(2006) Educación social y evaluación: evaluar para mejorar y transformar. *Revista de Pedagogía Social (12) 13, 163-170*

Loustaunau, G. y Rivero, A. (2016) Desafíos de la curricularización de la extensión universitaria. *Masquedos (1).*

Niremberg, O. (2013) Evaluación de intervenciones sociales participativas orientadas a jóvenes. *Cuaderno (50), 1-29.*

Rafaghelli, M. (2016). Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión. *+E: Revista de Extensión Universitaria, 6(6), 8-15.*

<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/6308>

Rafaghelli, M. (2019): "Evaluación de los aprendizajes en las prácticas de extensión de educación experiencial" [en carpeta]

https://drive.google.com/file/d/1X272Ppv-Zd8uu5GAeBol_aaKHC6HtDYH/view?usp=sharing

Ruíz Corbella, M. y García Gutiérrez, J. (2019) La evaluación participativa y autogestionada en el aprendizaje servicio. *Revista Pedagógica* (71), 3, 97-114.