



Para citación de este artículo: Cecchi, N. y Macchiarola, V. (2023). Las prácticas sociocomunitarias en la educación secundaria. Contextos, sentidos y fundamentos en *Dehiscencia: Cuadernos sobre Proyectos Sociocomunitarios en la Educación Secundaria*, vol. 1, 2023. Sección: Artículos. Pp. 05-16. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar>

Las prácticas sociocomunitarias en la educación secundaria.

CONTEXTOS, SENTIDOS Y FUNDAMENTOS

PRÁTICAS SOCIOCOMUNITARIAS NO ENSINO SECUNDÁRIO
CONTEXTOS, SIGNIFICADOS E FUNDAMENTOS

SOCIO-COMMUNITARY PRACTICES IN MIDDLE SCHOOL EDUCATION.
ITS CONTEXTS, SENSES AND GROUNDS

Néstor Cecchi¹
Viviana Macchiarola²

Recepción: 01/08/2022
Aceptado: 03/10/2022

Resumen:

La incorporación de prácticas sociocomunitarias o socioeducativas al currículo en las escuelas secundarias constituye una innovación pedagógica y social emergente en el sistema educativo argentino. Se trata de una práctica particular de aprendizaje que requiere estrategias de enseñanza que propicien la relación del aprendizaje teórico con problemáticas sociocomunitarias/territoriales reales. Dada la complejidad de los escenarios actuales, signados por las desigualdades, la crisis ambiental, la violencia, entre otros problemas, los proyectos sociocomunitarios en la educación secundaria constituyen oportunidades irremplazables para consolidar un diálogo transformador entre las instituciones educativas y el resto de la comunidad de la que forman parte. En tanto innovación, las prácticas sociocomunitarias suponen rupturas: a) en las prácticas educativas y sociales; b) en los principios, supuestos, teorías subyacentes que las sustentan y c) en los contextos que condicionan y son condicionados por las prácticas. Desde un posicionamiento crítico, se fundamentan en perspectivas epistemológicas emancipatorias, generan transformaciones institucionales fundadas en el compromiso social e implican profundas rupturas en los formatos curriculares.

¹ Néstor Cecchi, Universidad Nacional de Mar del Plata, nestorcecchi@gmail.com

² Viviana Macchiarola, Universidad Nacional de Río Cuarto, macchiarolav@gmail.com

**Palabras claves:**

Prácticas sociocomunitarias; educación experiencial; extensión crítica

Resumo:

A incorporação de práticas sociocomunitárias ou socioeducativas ao currículo das escolas secundárias constitui uma inovação pedagógica e social emergente no sistema educacional argentino. É uma prática de aprendizagem particular que requer estratégias de ensino que promovam a relação da aprendizagem teórica com problemas sociocomunitários/territoriais reais. Dada a complexidade dos cenários atuais, marcados por desigualdades, crise ambiental, violência, entre outros problemas, os projetos sociocomunitários no ensino médio constituem oportunidades insubstituíveis para consolidar um diálogo transformador diálogo transformador entre as instituições de ensino e o restante da comunidade em que fazem parte. Como inovação, implicam rupturas: a) nas práticas educativas e sociais; b) nos princípios, pressupostos, teorias subjacentes que os sustentam ec) nos contextos que condicionam e são condicionados pelas práticas. A partir de uma posição crítica, fundamentam-se em perspectivas epistemológicas emancipatórias, geram transformações institucionais baseadas no compromisso social e implicam profundas rupturas nos formatos curriculares.

Palavras-chave:

Prácticas sociocomunitárias; educação experiencial; extensão crítica

Abstract:

Incorporating socio-community or socio educative practices in the curriculum of middle schools constitutes a pedagogical as well as social innovation which emerges in the Argentinian educational system. It is a particular learning practice that requires teaching strategies which favour the relationship between the theoretical learning with real socio-community and territorial problematics. Due to the complexity of the present scenes, marked by the inequalities, the environmental crisis, violence, among other problems, socio-community projects in middle school education constitute irreplaceable opportunities in order to consolidate a transformative dialogue between educational institutions and the rest of the community they make part of. As innovation, they suppose breakups: a) in the educational and social practices; b) in the principles, assumptions, subjacent theories which support them and c) the contexts which condition them and which are conditioned by the practices. From a critical positioning, they are grounded on emancipatory epistemological perspectives, they generate institutional transformations grounded on the social commitment and they imply deep breakups in the curricular formats.

Keywords:

Socio-community practices; experiential education; critical extension

INTRODUCCIÓN

La incorporación de prácticas sociocomunitarias (PSC), prácticas socioeducativas (PSE) o proyectos sociocomunitarios (PSC) al currículo de las escuelas secundarias constituye una innovación pedagógica y social emergente en las escuelas secundarias. Ha sido promovida por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, promulgada en el año 2006, que establece que el Consejo Federal de Educación garantizará para todas las escuelas “la organización de actividades de voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios, para cooperar en el desarrollo comunitario, en el marco del proyecto educativo institucional” (art. 32), y propone “Mantener vínculos regulares y sistemáticos con el medio local, desarrollar actividades de exten-



sión, tales como las acciones de aprendizaje-servicio” (art. 123). En la Provincia de Córdoba se propone su inclusión en el espacio curricular denominado “Formación para la vida y el trabajo” en el cuarto año de la formación orientada.

En este marco, discutir el contexto, sentidos y fundamentos de estas prácticas resulta necesario a fin de orientar y profundizar su desarrollo en el nivel secundario del sistema educativo. Con tal propósito, en este artículo exponemos: a) algunas aproximaciones al contexto de desarrollo de las PSC que justifican su necesidad; b) el concepto y caracterización de las mismas; c) diferentes concepciones epistemológicas coexistentes; d) las rupturas epistemológicas, institucionales y curriculares que ellas, en tanto innovaciones, conllevan.

ALGUNAS APROXIMACIONES CONTEXTUALES

Vivimos en tiempos inciertos, complejos, habitados por escenarios caracterizados por situaciones de injusticia, inequidad y exclusión social que indudablemente la pandemia ha profundizado. La humanidad toda atraviesa crisis cotidianas que se complejizan a cada paso y comprometen a las mayorías, en particular, a los sectores subalternizados. Al respecto refiere Boaventura de Sousa Santos:

Estos acontecimientos, en un mundo cada vez más desigual, nos invitan a repensar permanentemente los sentidos de nuestra educación. Precisamente, es en esa búsqueda de sentidos que los PSC en la educación secundaria constituyen oportunidades irremplazables para consolidar ese diálogo transformador entre las instituciones educativas y el resto de la comunidad de la que forman parte.

Desde nuestra posición como educadores, estamos convencidos de que tenemos la oportunidad irrenunciable de resignificar nuestra tarea en clave de esperanza. Pero, como dice Paulo Freire:

Un mundo que atraviesa un tiempo de intensas transformaciones requiere ser pensado en sus asuntos más acuciantes: las múltiples formas en que se ejerce la violencia, el incesante aumento de la desigualdad, los daños al ambiente y a los seres que habitan la Tierra, la violación de los derechos humanos. (De Sousa Santos, 2020, p.7)

No se trata, en suma, de situarnos en un optimismo ingenuo; por el contrario, debemos ser conscientes de la complejidad en la que convivimos y asumirnos como portadores de esperanza con propuestas concretas. Estas, a modo de “*inédito viable*”, deben posibilitar una relación definitivamente transformadora en nuestras instituciones, en nuestras prácticas docentes, en los estudiantes y en definitiva en el contexto social del que formamos parte. Entendemos, en suma, que las interacciones con el entorno a través de PSC constituyen oportunidades irremplazables para consolidar el compromiso de nuestras instituciones educativas.

Pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fatalismo. Pero prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo, como si la lucha pudiera reducirse exclusivamente a actos calculados, a la pura cientificidad, es frívola ilusión. Lo esencial, es que ésta, en cuanto necesidad ontológica, necesita anclarse en la práctica. (Freire, P 1992, p. 25).

Proponemos entonces construir una nueva cultura en los procesos de involucramiento institucional con el territorio, pero también de enseñar y aprender en relación estrecha con los problemas emergentes del contexto. Esto incluye, en primer



lugar, una decisión institucional de legitimarnos como actores sociales necesarios en las transformaciones imprescindibles.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de prácticas sociocomunitarias/socioeducativas en la educación secundaria? La respuesta no es sencilla y mucho menos unívoca; no obstante, y si bien nos iremos aproximando a una conceptualización a lo largo del artículo, podemos anticipar que se trata de una práctica particular de aprendizajes que requieren estrategias de enseñanza que propicien la relación del aprendizaje teórico con problemáticas sociocomunitarias/territoriales reales.

Alicia Camilloni (2013, p.15), refiriéndose a la educación experiencial, nos dice que la enseñanza

... propone al alumno realizar actividades en las que, a partir de esa conexión con la práctica, se le requiere que ponga a prueba en situación auténtica, es decir, de la vida real, las habilidades y los conocimientos teóricos que posee, que evalúe sus consecuencias, enriquezca sus conocimientos y habilidades, identifique nuevos problemas y fije prioridades en cuanto a las urgencias de su solución (Camilloni, A, 2013, p. 15).

Por otro lado, la autora propone que, para lograr experiencias significativas en el estudiantado y que estas sean reconocidas como tales, es necesario transitar procesos reflexivos que posibiliten la construcción de significados. Y agrega, recuperando a James y Pamela Toole (1995), que *“es el uso de las habilidades del razonamiento crítico y creativo lo que ayuda a prepararnos para actuar bien y aprender de la experiencia”*. Continúa diciendo Camilloni:

Se trata de habilidades que hay que desarrollar intencionalmente en los alumnos que son los que deben asumir esa tarea de manera responsable y consciente. Cuando se trabaja en el marco de situaciones reales, observar, comprender, razonar, dudar y decidir, deben convertirse en habilidades inescindibles entre sí (Camilloni, A., 2013, p.15)

Los PSC en tanto prácticas socioeducativas (PSE) poseen una fuerte implicancia en cuanto proceso de resignificación del acto educativo y su trascendencia en procura de un sentido comunitario. En ello, las PSE representan un dispositivo pedagógico de mucho valor sobre las trayectorias formativas integrales, situadas y comprometidas socialmente para el estudiantado. Es decir, los PSC interpelan las formas de entender la educación; esto implica los modos de entender la enseñanza, el aprendizaje y el sentido de la formación secundaria. Comprender estos otros modos, propuestos más adelante, nos invita a entender por qué consideramos valiosas estas prácticas y a la vez afirmar que no todo aprendizaje social, por el solo hecho de serlo, es educativo.

LAS INTERVENCIONES DESDE PERSPECTIVAS CRÍTICAS. ALGUNAS CONSIDERACIONES.

Consideramos necesario preguntarnos cuáles son las transformaciones posibles en las intervenciones territoriales a través de los PSC. ¿Siempre son intervenciones enriquecedoras? ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Con quiénes?

Entendemos que es importante señalar que las prácticas de vinculación entre las instituciones educativas y el territorio, a través de experiencias que involucran procesos de enseñar y de aprender en contextos reales, cuenta con frondosos antecedentes y, en algunos casos, un conjunto sólido de fundamentos teórico conceptuales. (Cecchi y Oyarbide, 2020). No obstante, encontramos una enorme diversidad de experiencias que están presentes, con sus particularidades, en los diferentes



niveles educativos a través de iniciativas jurisdiccionales, institucionales, de una asignatura o un conjunto de asignaturas. Muchas de ellas inicialmente pensadas como experiencias coyunturales, circunstanciales, se han convertido en prácticas valiosas que han producido cambios sustanciales en la cultura institucional.

En tal sentido, haciendo particular referencia a las experiencias de educación superior pero también asimilables a la educación secundaria, Erreguerena, Nieto y Tommasino refieren:

Diversas orientaciones de la extensión se hicieron evidentes, especialmente en los años 1960 y 1970, al compás de una radicalización política que tuvo al movimiento estudiantil entre sus principales protagonistas. Orientaciones basadas en la asistencia y filantropía convivirán, conflictivamente, con enfoques sustentados en la búsqueda de la emancipación social y política. (Erreguerena, F, Nieto, G, Tommasino 2020, H, p 4)

Actualmente, asistimos a un proceso de resignificación de dichas interacciones con el entorno. Claramente se están poniendo en tensión las experiencias acríticas, donosas, espasmódicas e iluministas. Muchas de ellas contribuyen a naturalizar y perpetuar asimetrías. Es por ello que alentamos prácticas problematizadoras vinculadas a las perspectivas de las pedagogías críticas y emancipadoras.

Entonces, consideramos en general que las intervenciones sociocomunitarias debieran ser pensadas como:

- Espacios de construcción de aprendizajes situados, en contextos reales, donde se ponen en juego contenidos formativos en articulación con problemáticas y demandas sociales.
- Dirigidas a la atención transformadora de problemáticas sociales relevantes, legitimadas conjuntamente con actores de la comunidad.
- Acto educativo que incluye en sus intervenciones, dimensiones éticas y políticas que contribuyen en la formación integral de los estudiantes, independientemente del nivel educativo al que pertenezcan.
- Prácticas integrales que robustecen la articulación entre la enseñanza, la investigación y el vínculo entre las escuelas y su territorio, así como una construcción multidisciplinar sobre la realidad, la escucha y el diálogo activo con los actores sociales.

TRES CONCEPCIONES DE PRÁCTICAS SOCIOCOMUNITARIAS

La teoría de los intereses constitutivos del conocimiento del filósofo alemán Jürgen Habermas (1986) permite dar un marco de sentido a los diferentes modos en que se despliegan las PSC. Estos intereses son orientaciones de la especie humana hacia el conocimiento que, a su vez, son constitutivos del mismo.

Dice Habermas:

Llamo intereses a las orientaciones básicas que son inherentes a determinadas condiciones fundamentales de la reproducción y la autoconstitución posibles de la especie humana, es decir, al trabajo y a la interacción. Estas orientaciones básicas miran, por tanto, no a la satisfacción de necesidades básicas empíricas, sino a la solución de problemas sistemáticos en general (...) Trabajo e interacción incluyen eo ipso procesos de comprensión y aprendizaje. (Habermas, 1986, p.199. Lo resaltado aparece en el original).



Los intereses se vinculan con la racionalidad y configuran lo que se considera conocimiento, sus tipos, las categorías para organizarlo y construirlo. Constituyen no sólo el conocimiento sino también las acciones sociales, conformando los modos de pensar y de actuar sobre la realidad. Como señala Habermas, “el interés está vinculado a acciones que, aunque en constelaciones diversas, fijan las condiciones del conocimiento posible a la vez que, por su parte, dependen de procesos de conocimiento” (1986: 214).

Habermas distingue tres intereses cognitivos básicos: el técnico, el práctico y el emancipador, que dan lugar a tres tipos de ciencias: empírico-analíticas, histórico-hermenéuticas y críticas. El interés técnico orienta el conocimiento hacia el control del medio mediante la acción acorde a reglas legaliformes que explican el mundo. La explicación permite la predicción y el control del ambiente en base a ese saber. El tipo de conocimiento que genera se basa en la observación y la experimentación y da lugar a una acción instrumental regidas por reglas que se fundan en un saber empírico.

Las PSC orientadas por un interés técnico buscan controlar los ambientes de aprendizaje en el territorio hacia el logro de ciertos objetivos predeterminados. Hay una división o separación entre quienes diseñan la práctica y quienes la ejecutan. Se busca formar al estudiantado y actores intervinientes en ciertas destrezas y habilidades profesionales mediante la aplicación de las teorías disciplinares a una práctica concreta, desde una lógica instrumental. Se pretende generar un “saber cómo” que se traduce en una acción productiva y eficaz. El modelo difusionista-transferencista (pero que bien puede ser aplicable a las PSC) y, por ende, de la curricularización de la misma a la que refieren Tommasino y Cano (2016), estaría orientado por este interés técnico, predominando las lógicas de aplicación, traducción y transmisión en vínculos unidireccionales. En síntesis, las PSC se conciben como espacios donde docentes y estudiantes “resuelven” problemas de actores del territorio -producto esperado- implementando prácticamente ideas teóricas provenientes de las disciplinas científicas.

El interés práctico se orienta hacia la comprensión del medio para poder interactuar con él, basado en la interpretación consensuada del significado. Esta perspectiva hermenéutica “asegura la intersubjetividad de una comprensión posible que oriente la acción tanto sobre el plano horizontal de la interpretación de las culturas ajenas como sobre el plano vertical de la asimilación de las tradiciones propias” (Habermas, 1986, p. 194). En vinculación con el interés práctico de Habermas, ya Aristóteles proponía la idea de “juicio práctico o phrónesis que refiere a la disposición hacia la acción buena, hacia lograr “el bien”, con conciencia moral, más que a la acción correcta. Se centra, por lo tanto, más en los procesos, en la interacción y en la deliberación sobre los medios que buscan mejorar ciertas situaciones, que en los productos o resultados. Es acción entre sujetos más que sobre los sujetos. Y la teoría no prescribe o se aplica a la práctica, sino que la orienta considerando las situaciones particulares (Grundy, 1987).

La concepción de PSC curricularizadas desde la perspectiva de algunas vertientes del Aprendizaje-Servicio estaría orientada por un interés práctico. En esta dirección lo define Naval cuando dice:

La expresión inglesa *service learning* viene a subrayar el enfoque educativo que estas actividades de servicio tienen, en las cuales los estudiantes aprenden y maduran moralmente mediante la participación activa en experiencias de servicio organizadas inteligentemente de manera que implican conocimientos, están integradas ordinariamente en el currículo académico, a la vez acuden a socorrer necesidades sociales. (Naval, 2008, p. 65)



El interés emancipador significa, para Habermas (1986), independencia de todo lo que es externo al sujeto, liberación de dependencias dogmáticas y compromiso con la acción autónoma. El interés emancipador libera a los sujetos de las falsas ideas, de las comunicaciones distorsionadas y de las relaciones coercitivas. La ciencia y la acción orientadas por un interés emancipador revelan cómo las fuerzas políticas y sociales de dominación y las ideologías tergiversan la comprensión, la comunicación, las percepciones y acciones de los sujetos, e intenta crear las condiciones para superar la irracionalidad y la injusticia (Kemmis, 1986). Emancipan a los sujetos de su dependencia de prácticas que son producto de la rutina y la tradición y examinan los marcos teóricos e ideológicos que organizan sus experiencias.

La acción verdaderamente emancipatoria sería, para Habermas, la autorreflexión en tanto libera al sujeto del dogmatismo, permite el autoconocimiento, vence la falsa conciencia y la dominación. En la autorreflexión, interés y conocimiento son una misma cosa ya que el interés por el autoconocimiento empuja al conocimiento analítico. Sin embargo, puede estar distorsionada por las condiciones sociohistóricas; por lo tanto, la emancipación sólo será posible si se dilucidan tales condiciones y sus posibilidades de eliminación. Es decir, si se hacen visibles y se eliminan las causas de la distorsión del entendimiento; si se explica cómo actúan las restricciones sociales en la inhibición de la libertad y si se implica al sujeto en prácticas que tiendan a cambiar tales estructuras limitantes.

La reflexión ligada al interés emancipador puede vincularse también con el pensamiento de Freire, más precisamente con su concepto de concientización o concienciación. Freire entiende a la concienciación como un “proceso mediante el cual los hombres, no como receptores, sino como sujetos de conocimiento, alcanzan una conciencia creciente tanto de la realidad socio-cultural que da forma a sus vidas, como de su capacidad para transformar dicha realidad” (Freire, 1985: 7). Supone un doble acto de conocimiento: conocimiento del objeto y de la forma en que se conoce ese objeto o conocimiento del proceso de conocer. De este modo, la concienciación implica objetivación, toma de conciencia de la realidad en la que se encuentra el sujeto. Y esto es posible cuando la conciencia se vuelve reflexiva. El sujeto, al cuestionar su relación con el mundo y reflexionar acerca de cómo está determinado, puede liberarse y desplegar una acción transformadora sobre la realidad determinante. Así, la concienciación como acción para la emancipación no existe al margen de la praxis o unidad dialéctica entre reflexión y acción.

Siguiendo la propuesta de Tommasino y Cano (2016) como invitación a pensar las PSC en el nivel secundario, es este interés emancipador el que orienta la curricularización de estas prácticas desde una perspectiva crítica, la que reúne las siguientes características: a) formación con compromiso social; b) vocación transformadora de contribuir a procesos de organización y autonomía de los sectores subalterizados; c) procesos educativos donde todos enseñan y aprenden; d) proceso de construcción de conocimiento nuevo vinculado al hacer académico y al saber popular a través de formas asociativas de trabajo; e) integralidad o articulación entre las funciones educativas, donde las PSC y la investigación sean parte de la metodología de enseñanza. Se trata de una práctica militante que potencia procesos de autorreflexión, concientización y liberación del sentido común hegemónico mediante una praxis que promueva procesos de transformación socioeducativa.

Desde esta perspectiva teórica, política, ideológica y metodológica nos posicionamos.



LA CURRICULARIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS SOCIOCOMUNITARIAS. UNA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y SOCIAL

Entendemos que la curricularización de las PSC desde una perspectiva crítica constituye una innovación. Fundamentamos a continuación nuestra afirmación. Una innovación supone una triple ruptura: a) en las prácticas educativas y sociales; b) en los principios, supuestos y teorías subyacentes que las sustentan; y c) en los contextos que condicionan y son condicionados por las prácticas (Lucarelli, 2009; Macchiarola, 2012).

Ahora bien, una innovación significa el cambio en las reglas y principios que regulan y estructuran la vida del aula o de la institución, la creación de nuevos códigos curriculares, en términos de Bernstein (1994). Un código, según el autor, es un conjunto de reglas y principios subyacentes que regulan las prácticas educativas. Las reglas son normas, modos de hacer, patrones que tienen carácter social, intersubjetivo; implican una comunidad que la sigue y una práctica social; son instituyentes, estructurantes, es decir, tienen carácter performativo. Dan forma, regulan, formatean el aula y la institución. Algunas tienen carácter explícito y otras, implícito. Las implícitas forman parte del sentido común internalizado, sedimentado a lo largo del tiempo; conforman la estructura profunda y no consciente que generan, orientan y organizan las prácticas.

Ahora bien, ¿qué reglas deberían cambiar para que una innovación sea tal? Acudiremos aquí a conceptualizaciones de la filosofía del lenguaje y la sociología. Desde la filosofía del lenguaje, Searle (1980) distingue entre reglas regulativas y reglas constitutivas. Las primeras regulan o disciplinan estados de cosas o actividades preexistentes. La existencia de tal actividad es independiente de la regla. Por ejemplo, las reglas de etiqueta no cambian necesariamente la actividad de comer. Las reglas constitutivas, en cambio, regulan una actividad que depende de esas reglas y, si cambian, cambia el juego. Crean nuevas realidades de modo que ellas no pueden subsistir sin esas reglas. Decimos, entonces, que una innovación, para que sea tal, tiene que cambiar las reglas constitutivas de la práctica educativa o institucional; de lo contrario es mero ajuste superficial. El cambio en esas reglas instituye lo nuevo.

Consideramos que la curricularización de las PSC constituyen una innovación pedagógica y social en tanto producen rupturas en las reglas que regulan la construcción de conocimiento, la institución escuela, el currículo, las prácticas de enseñanza y las formas de aprender. Argumentamos a continuación cada una de estas rupturas.

Rupturas epistemológicas

Las PSC se sustentan en concepciones epistemológicas alternativas a la tradicional. Apelamos aquí a las perspectivas de autores como Vasilachis (2007 a, b), Heron (1997), de Sousa Santos (2006, 2009) y Haraway (1988) para caracterizar estos nuevos modos de conocer.

Vasilachis (2007 a, b) propone el pasaje de una epistemología del sujeto cognoscente a una epistemología del sujeto conocido. La primera está centrada en el actor que conoce, en su mirada teórica y en su metodología, abordando a su objeto en una relación unidireccional. La epistemología del sujeto conocido, en cambio, concibe al sujeto como esencialmente igual al sujeto cognoscente y, por lo tanto, deja de ser objeto de conocimiento para pasar a ser sujeto que también forma parte del proceso de conocimiento. Desde esta perspectiva, el conocimiento requiere de una interacción comunicativa entre el que conoce y el que es conocido, donde ambos



sujetos se transforman, interactúan y amplían sus conocimientos acerca del otro, de sí mismos, de la relación cognitiva y del mundo. Esto supone una co-construcción cooperativa del conocimiento donde la voz del sujeto conocido no se tergiversa o desaparece como mero dato que legitima el discurso científico.

En un mismo sentido, Heron y Reason (1997) refieren a una epistemología extendida. Estos autores, al analizar los supuestos epistemológicos de la investigación-acción participativa (IAP), sostienen que un actor participa en lo conocido en, al menos, cuatro formas interdependientes: experiencial, representacional, proposicional y práctico.

El conocimiento experiencial significa encuentro directo, cara a cara con otros y su contexto: sentir e imaginar la presencia de alguna energía, entidad, persona, lugar, proceso o cosa. Es conocer a través de la resonancia participativa y empática con el mundo social, de modo que el que conoce se siente sintonizado con el otro.

El conocimiento representacional surge y se basa en el conocimiento experiencial. La comprensión es simbolizada en creaciones artísticas, artes gráficas, plásticas, musicales, vocales y verbales. Representa el conocimiento experiencial mediante metáforas de la creación estética.

El conocimiento proposicional o declarativo es el saber en términos de conceptos, proposiciones, declaraciones y teorías que se expresa mediante el lenguaje, por lo general, oral y escrito.

Por último, el conocimiento práctico es saber cómo hacer algo, demostrado en una habilidad o competencia, y requiere y sintetiza los tres anteriores: la comprensión de los conceptos implicados en la práctica, la representación de los mismos y la base experiencial como punto de partida (Heron y Reason, 1997).

En una línea de pensamiento poscolonial, de Souza Santos (2006, 2009) remite a una epistemología de la visión en oposición a una epistemología de la ceguera. Esta se propone la solidaridad como forma de conocimiento, reconociendo al otro como igual; una epistemología que reconoce realidades suprimidas y marginadas, conocimientos y agentes ausentes y que se plantea la construcción de un nuevo sentido común emancipatorio.

Otro aporte relevante es la teoría del punto de vista de Haraway (1988) y su concepto de conocimiento situado. Desde una perspectiva feminista que confluye con el giro poscolonial, la autora propone incorporar al conocimiento el punto de vista de “los de abajo” y desde la periferia. Postula que aquellos sujetos excluidos y oprimidos pueden ser epistemológicamente privilegiados en algunos aspectos: pueden conocer mejor aquello que experimentan, tienen menos posibilidades de permitir la negación del núcleo interpretativo y crítico de todo conocimiento y prometen visiones más transformadoras. Así, habría formas femeninas de conocer, formas proletarias de conocer, entre otras. En este marco, reconoce al conocimiento como situado ya que se produce en condiciones históricas, materiales y sociales particulares. Es un conocimiento encarnado y responsable contrario al conocimiento insituable, desencarnado e irresponsable propio del positivismo.

Una segunda ruptura epistemológica es que las PSC movilizan e interpelan a un conocimiento de tipo interdisciplinario y al diálogo entre saberes. El territorio es una red compleja de relaciones entre múltiples dimensiones que se interdefinen entre sí, entre diversos subsistemas y múltiples escalas. Los problemas que los atra-



viesan obedecen a una causalidad múltiple que sintetizan variadas condiciones y determinaciones. A su vez, los efectos se constituyen en nuevas causas en bucle retroactivo y auto-organizador. Dicha complejidad excede los abordajes disciplinares y demanda la convergencia de diferentes disciplinas y diversos saberes: científicos, pero también populares, cotidianos, ancestrales, nativos, entre otros.

Rupturas institucionales

No hay rupturas epistemológicas si no se acompañan con rupturas o cambios institucionales. Así, las PSC introducen rupturas que interpelan a las reglas que regulan la institución escuela. En primer lugar, implica entender al derecho a la educación no solo como la garantía del derecho ciudadano de ingresar, permanecer y egresar del nivel secundario con igual calidad para todos sino, también, que la escuela colabore efectivamente sobre la reducción de las desigualdades sociales que causan las desigualdades educativas (Del Valle y Montero, 2016). Y ello se logra: a) creando, mediante las PSC, redes interinstitucionales e intersectoriales para trabajar cooperativamente en torno a los grandes problemas sociales y, b) dentro de la escuela, cambiando las reglas del discurso pedagógico que regulan las formas de conciencia de los estudiantes y las relaciones de poder entre los actores sociales institucionales.

En segundo lugar, supone entender a la escuela como una institución socialmente comprometida, como ya se adelantó más arriba, y como una escuela que se territorializa, esto es, que crea vínculos bidireccionales con su territorio y genera conexiones, redes y flujos. El formato “indisciplinado” del territorio interpela, así, a la integración entre las funciones de enseñanza, extensión/PSC e investigación, actividad, esta última, con poco desarrollo aún en el nivel secundario del sistema educativo. Este cambio supone una nueva gramática institucional, entendiendo por gramática al conjunto de formas, normas y reglas que regulan, organizan o gobiernan el trabajo de la enseñanza; esas tradiciones sedimentadas a través del tiempo y aprendidas mediante la experiencia, que estructuran los modos de pensar y hacer en la escuela (Tyack y Cuban, 1995). Constituyen la gramática escolar, por ejemplo, la organización de los espacios y tiempos, la graduación de los aprendizajes, la diferenciación del currículo en asignaturas. En este caso, se cambian las reglas que regulan las relaciones entre las materias, la organización del tiempo que sigue el ritmo del territorio, de los espacios, donde el locus de aprendizaje no es sólo el aula sino el propio territorio, los criterios y formas de evaluación, las relaciones entre los sujetos, entre otros cambios.

Rupturas curriculares

La propuesta supone también cambios en los códigos curriculares. Bernstein (1994), sociólogo inglés, nos advierte que los modos en que una sociedad y un equipo docente selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo reflejan tanto la distribución del poder como los principios de control social. Y son los principios de clasificación y enmarcamiento de los códigos curriculares (principios reguladores de la selección, integración y formas de lo que se enseña) los que revelan tal distribución del poder y del control. La clasificación del código curricular refiere a la fuerza de la delimitación entre contenidos. El enmarcamiento se refiere a quién tiene el control de lo que se transmite y cuándo. La clasificación y el enmarcamiento pueden ser fuertes o débiles según la fuerza de los límites en los contenidos, en el primer caso, y en la relación pedagógica en el segundo. Cuando la clasificación y el enmarcamiento es débil estamos ante un código integrado, esto es, subordinación de las disciplinas o cursos a una idea relacional que difumina los límites de las asignaturas. En las PSC se debilita la clasificación del código curricular al diluirse los límites entre las disciplinas cuando se abordan los problemas complejos del territorio “indisciplinado”. Además, al ser las PSC las disparadoras



de problemas que luego son abordados desde diferentes dimensiones disciplinares, se rompe con la racionalidad técnica del currículo (primero la teoría y luego su aplicación en contextos prácticos) para dar lugar a una racionalidad práctica y crítica (de reflexión sobre y para la acción transformadora). Por otra parte, se debilita el enmarcamiento curricular. En efecto, un desafío que se plantea el incorporar PSC al currículo es que la secuencia de contenidos y actividades es determinada por las necesidades de intervención y no por la lógica disciplinar. No es el profesor ni la disciplina los que tienen el control de qué se enseña, en qué orden y secuencia sino los problemas del territorio.

Estas nuevas gramáticas o formatos curriculares demandan nuevas formas de aprender y nuevas metodologías de enseñanza. Por un lado, un aprendizaje experiencial, situado, en contexto. En las PSC se integran, actualizan y usan de manera situada, flexible, ajustada al contexto, integrada y consciente, conocimientos, habilidades, procedimientos y actitudes en función de una meta social concreta. Por el otro, aunque en relación con estos modos de aprender, se requieren estrategias de enseñanza tales como el aprendizaje basado en problemas o proyectos y la generación de comunidades de aprendizaje que posibiliten construir un conocimiento en, desde y para la acción con conciencia metacognitiva, política y social.

CONSIDERACIONES FINALES

El actual desarrollo de las PSC en escuelas y universidades y los fundamentos antes expuestos nos plantean algunos desafíos. En primer lugar, sistematizar las experiencias de PSC que se desarrollan en las escuelas y universidades a fin de aprender críticamente de ellas revelando, organizando y reflexionando sobre sus procesos, acciones, interpretaciones y emociones. En segundo lugar, evaluar sistemáticamente los proyectos y generar investigaciones de manera que se pueda generar conocimiento local sobre las experiencias, comprenderlas, valorarlas, comunicarlas y transformarlas. En tercer lugar, generar redes entre las instituciones que desarrollan PSC para el intercambio de experiencias y el trabajo cooperativo que proyecte transformaciones socioeducativas integrales en las que se inscriben las PSC.

También creemos pertinente propiciar instancias de formación que incluyan a todas las personas participantes de modo que formen parte de los procesos en los que se desplieguen estrategias críticas en las diferentes instancias de involucramiento. En suma, favorecer la consolidación de una cultura institucional que incorpore en su cotidiano estos modos emancipatorios de enseñar, de aprender y vincularse con el entorno del que definitivamente forman parte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aristóteles (1985). *Ética Nicomaquea. Ética Eudemia*. Gredos.

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

Cecchi, N; Oyarbide, F. (2020) Las Prácticas Sociales Educativas y sus metáforas. Aproximaciones a una reconstrucción de sentidos desde perspectivas críticas. Cuadernos de extensión de la UNLPam, Año 4, N° 4, abril-diciembre 2020. Sección: Dossier, pp. 103-130 ISSN 2451-5930. DOI: 10.19137/cuadex-2020-04-05 <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>

De Sousa Santos, B. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires). <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>

De Souza Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. CLACSO. Siglo XXI.



De Sousa Santos, B (2020) *La cruel pedagogía del virus*. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CLACSO.

Del Valle D. y Montero, F. (2016). Introducción. En Del Valle, D.; Montero, F. y Mauro, S. (Comp.) *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: IEC – CONADU-CLACSO. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.762/pm.762.pdf>

Erreguerena, F; Nieto, G; Tommasino, H: (2020) Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña. Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam, Año 4, N° 4, abril-diciembre 2020. Sección: Artículos, pp. 177-204 ISSN 2451-5930 / e-ISSN 2718-7500. DOI: 10.19137/cuadex-2020-04-08 <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>

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

Freire, P (1992). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del curriculum*. Morata.

Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Taurus.

Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*. Cátedra.

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

Kemmis, S. (1986). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.

Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Miño y Dávila Editores.

Macchiarola, V. (Coord.) (2012). *Rupturas en el pensar y el hacer. Políticas y prácticas de innovación educativa en la universidad*. Unirío. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Menendez, G. et al. (2013) *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender* - 1a ed. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2013.

<https://www.unl.edu.ar/extension/wp-content/uploads/sites/9/2019/02/I.-Integracion-docencia-y-extension.pdf>

Poder Ejecutivo Nacional. Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Naval, C. (2008). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: *service learning y campus compact* (pp. 57-80). En: Martínenz, M. (Ed.). Aprendizaje y servicio y responsabilidad social de las universidades. Octaedro/ICE-UB.

Searle, J. (1980). *Actos de habla*. Ediciones Cátedra.

Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, núm. 67, enero-marzo, pp. 7-24 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional.

Tyack, D. y Cuban, L., (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica

Vasilachis, I. (2007a). El aporte de la epistemología del sujeto conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales. *Forum: Qualitative Social Research*. 8 (3) 1-22. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/74736/CONICET_Digital_Nro.3decbe9d-a736-458c-b3a2-989573128461_A.pdf

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