

La extensión crítica y sus contribuciones a la formación docente

Vanesa Gregorini

Centro Interdisciplinario de Estudios Políticos, Sociales y Jurídicos (CIEP)
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
vanegregorini@yahoo.com.ar
orcid.org/0000-0003-0933-4181

Resumen

En esta comunicación se analizan las posibles contribuciones de la extensión crítica a la formación del profesorado en historia, principalmente en torno a la conformación de los saberes y las prácticas docentes, así como a la reflexión sobre las mismas. Para esto, en primer lugar, se define el posicionamiento teórico sobre la profesión docente, la construcción del conocimiento y las prácticas que se despliegan en la enseñanza. Luego, se ponderan los aportes del paradigma de la extensión crítica en la formación docente para finalizar con un análisis de los inicios de una experiencia extensionista en la cátedra de Didáctica de la Historia y Práctica de la Enseñanza de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN.

Palabras claves: extensión crítica, formación docente, Historia, prácticas.

Para citación de este artículo: Gregorini, V. (2023). La extensión crítica y sus contribuciones a la formación docente. *Revista Masquedós*, 8(9), 1-9.

Sección: Territorio y Currícula

Recepción: 09/11/2022

Aceptación final: 08/02/2023

Critical extension and its contributions to teacher training

Abstract

This paper analyzes the potential contributions of critical extension to teacher education in History, mainly in relation to the shaping of knowledge and teaching practices, as well as to the reflection on them. To this end, first of all, the theoretical position on the teaching profession, knowledge construction and teaching practices are defined. Then, the contributions of the paradigm of critical extension in teacher training are pondered to end with an analysis of the beginnings of an extensionist experience in the Chair of History Didactics and Teaching Practice of the Faculty of Human Sciences of UNICEN.

Keywords: critical extension, teacher training, History, practices.

Introducción

El objetivo de vincular las diversas tareas universitarias y el compromiso con la formación integral de los estudiantes constituyen la base y el motor de la experiencia que se relata en el presente artículo. Este proyecto comenzó a desarrollarse durante el 2022 en el marco de la cátedra de Didáctica de la Historia y Práctica de la Enseñanza, del profesorado en Historia de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN.

La pregunta central que vertebra el artículo es: ¿Cuáles son las contribuciones que la extensión crítica puede efectuar a la formación docente? Para avanzar sobre este interrogante, en primer lugar se presenta el posicionamiento desde el cual se concibe la formación docente. En segundo lugar, se define la perspectiva de la extensión crítica y sus objetivos fundamentales. Luego, se adentra en contextualizar la experiencia concreta para, en cuarto lugar, analizar los resultados germinales del proyecto a partir de las voces de uno de los actores principales: los estudiantes universitarios. Finalmente, se recuperan algunas consideraciones a modo de cierre.

Acerca de la formación docente

Escribir sobre la formación docente y las prácticas de enseñanza requiere, como primer paso, definir el posicionamiento desde el cual se concibe la profesión, así como las prácticas y saberes que se despliegan en el oficio de enseñar. Existe una amplia bibliografía al respecto dado que es una de las temáticas centrales en los debates que se desarrollan en la esfera educativa y académica, en constante retroalimentación con los discursos públicos y la agenda política y social. Así, cuestiones como el qué y el para qué enseñar

suelen ser materia de análisis y opinión desde diversas perspectivas, repercutiendo sobre las valoraciones adyacentes a la profesión docente. Por tanto, es menester comenzar por recuperar someramente algunas investigaciones que han dado cuenta de las complejidades y particularidades del oficio de enseñar, colocando a los docentes, así como a sus decisiones, sentidos y prácticas, en el centro de la escena.

En una investigación pionera, el pedagogo británico Lawrence Stenhouse (1985) se distancia de la concepción tradicional de la docencia como simple reproductora de conocimientos pedagógicos y académicos. Así, el autor sitúa al profesor como un actor fundamental en la investigación y elaboración del conocimiento, a partir del análisis de la propia práctica y los haceres cotidianos. Este enfoque apuesta por una profesionalización de los docentes en sentido amplio, en oposición a la visión tecnicista que supone al profesor como un mero aplicador de políticas educativas. De este modo, se sostiene la necesidad de privilegiar a los docentes como agentes centrales de las prácticas de enseñanza y del cambio reflexivo de las mismas.

Desde la perspectiva de la investigadora argentina Gloria Edelstein (2011), el giro en la investigación didáctica se produce cuando se asume que el diálogo con los profesores es fundamental para la construcción de nuevos conocimientos sobre la enseñanza. Así, el profesor pasa a ser considerado como productor de significados y no un mero consumidor de conocimientos académicos. En este viraje de perspectivas y de metodologías se encuentra el trabajo pionero de Philip Jackson (1991, 1° ed. 1968) el cual sienta las bases para la comprensión de lo que sucede dentro del salón de clases, demostrando que algunos conocimientos de los docentes parecen desarrollarse a través de experiencias de ensayo y error.

En línea con lo expuesto, y desde una mirada que otorga capacidad de agencia y decisión a los sujetos escolares, la práctica docente es entendida como una obra artesanal (Sennett, 2008), atravesada por incertidumbres (Jackson, 2002) y circunstancias imprevisibles, por lo que también es considerada como fuente de construcción de saberes propios y contingentes. Es decir, las prácticas reconocen conocimientos que no emanan únicamente de las teorías pedagógicas o académicas, sino que derivan de la dimensión práctica del *oficio de enseñar* (Alliaud, 2017), constituyendo los saberes de experiencia o empíricos. Sobre estos mismos conocimientos llama la atención Agustín Escolano (2005) en su estudio sobre las culturas escolares en España a lo largo del siglo XX, en el que plantea la necesidad de atender al saber empírico de los profesores como parte integral de las prácticas docentes y como base fundamental en el diseño de las reformas educativas.

Las ideas expresadas impulsan a trabajar desde la formación docente en la búsqueda por legitimar los saberes prácticos, diseñando instancias de formación que privilegien el diálogo entre la teoría y la dimensión práctica de la enseñanza, fomentando la reflexión sobre la acción y las decisiones de los docentes como profesionales reflexivos y productores de conocimiento. Esta preocupación adquiere concreción en la experiencia que se relata a continuación y que se nutre de los aportes de la perspectiva de la extensión crítica, principalmente en el esfuerzo por desarrollar propuestas de formación con anclaje en el territorio, situadas y a más largo plazo, así como en la consideración de la docencia como una práctica transformadora.

Los aportes de la extensión crítica

Desde el paradigma de la extensión crítica, uno de los principales desafíos de las universidades públicas es lograr la integralidad de sus funciones, concibiendo la extensión como una práctica pedagógica y transformadora de la realidad social (Tommasino y Cano, 2016). Desde esta perspectiva, la extensión implica un proceso transformador donde no existen roles estereotipados de educador y educando ya que todos pueden aprender y enseñar, además de sustentar un proceso de co-producción de conocimientos que vincula críticamente el saber académico con el saber popular (Erreguera, Nieto y Tommasino, 2020). Desde el punto de vista de Tommasino y Rodríguez (2013), la extensión debe ser pensada como una herramienta de transformación de la universidad, conviviendo y siendo parte del acto educativo.

En línea con lo expuesto, la integralidad incluye la relación entre dos ámbitos: el interno (educativo) y el externo (que refiere a la relación con la comunidad), donde todos pueden enseñar y aprender, por lo cual busca trascender la teoría y otorgar un lugar central al acto creativo de la práctica. Asimismo se propone trabajar en la “intemperie del aula”, desde la realidad y a partir de un problema concreto, apuntando a construir una universidad que responda a los problemas reales, que resulten de interés para la comunidad y que orienten, a la vez, las agendas de investigación.

En esta perspectiva se privilegia el diálogo de saberes entre el conocimiento científico y otras sabidurías ligadas a la práctica, consideradas útiles y compartidas por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, promoviendo una conciencia activa de conocimientos con el supuesto de que todos ellos, incluidos el saber científico, se pueden enriquecer. Esta ecología de saberes sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde las comunidades y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices (Santos, 2010).

En síntesis, uno de los aportes teóricos principales del paradigma de la extensión crítica a la formación docente es ponderar la dimensión transformadora de la acción profesional, priorizando a los sectores postergados. Desde la extensión crítica, tal proceso se puede desarrollar a partir del diálogo de saberes entre la universidad y la sociedad, con el fin de desarticular preconceptos, revisar y producir nuevos conocimientos. En el campo pedagógico, esta convicción fue desarrollada hace más de medio siglo por Paulo Freire al plantear que la educación como práctica de la libertad implica la problematización de los conocimientos y la comprensión de la realidad para poder transformarla (Freire, 1973).

Otro de los aportes de la extensión crítica a la formación docente es la idea de que es preciso ir al territorio, desarmar el aula y jaquear la teoría, con el fin de cambiar la formación de los estudiantes, generando espacios de problematización de la realidad y de reflexión colectiva. Para esto se requiere una mirada crítica sobre una realidad dada que permita desanclar los saberes cotidianos y captar las problemáticas de la comunidad. Es importante considerar que tal objetivo transformador constituye un enfoque, una intención política que no siempre es coincidente con los logros, que pueden resultar modestos. Así pues, se trata de atender a los procesos formativos más que a los fines en sí mismos, cuestión que implica asumir un compromiso político con la educación, con las prácticas de investigación y extensión, en pos de la integralidad de las funciones

universitarias y de la formación superior.

La docencia como práctica situada

Con el objetivo de iniciar un camino de integración de los planteos teóricos arriba esbozados con la práctica docente concreta, durante 2022 se llevó adelante un proyecto extensionista en la materia Didáctica de la Historia y Práctica de la Enseñanza de la FCH-UNICEN. La cátedra en cuestión se ubica en el 5º año del Profesorado en Historia y es una materia anual en la que los cursantes tienen sus primeras aproximaciones a las escuelas y a las aulas de enseñanza media, constituyendo también el espacio en el que realizan las observaciones de clases de Historia y las prácticas en un curso específico. Para esto, año a año la cátedra debe articular con diferentes escuelas, directivos y docentes que abren las puertas de sus aulas para llevar adelante las experiencias formativas.

Desde 2014, la cátedra desarrolla el proyecto de *Profesores co-formadores*, en el que se busca estrechar los vínculos con los docentes que ponen a disposición sus cursos para las prácticas a fin de establecer acuerdos y agendas de trabajo que permitan trascender el contacto esporádico de las semanas de residencia. Mediante este proyecto se busca potenciar la formación de los estudiantes universitarios así como el trabajo conjunto y colaborativo con sus docentes co-formadores. En algunos casos, este vínculo se materializa a través del proyecto de cátedra “*Conocemos la historia local: una propuesta para las clases de Historia en Secundaria*” que incluye diversas actividades en instituciones educativas y comunitarias.

El eje del mencionado proyecto es la indagación en la historia local, procurando entramar dimensiones como la identidad, la memoria, la ciudadanía, el patrimonio y el espacio local, resaltando la dinámica de los actores sociales, sus prácticas y experiencias en propuestas didácticas. Como parte de esta iniciativa, los estudiantes participan de las actividades preparatorias, en el diseño y la puesta en marcha de las actividades, pudiendo, en algunos casos, enmarcar sus observaciones áulicas y sus prácticas en el proyecto.

Durante 2022, el mencionado proyecto se desarrolló en el Barrio de Cerro Leones, donde la universidad viene trabajando hace algunos años a partir del Punto de Extensión Territorial (PET). La articulación de la cátedra con el PET buscó generar un vínculo más profundo y sostenido en el tiempo con la Escuela Secundaria N° 16 y los espacios comunitarios con los que ya se viene trabajando. Entre los objetivos formativos de esta experiencia embrionaria figuran: iniciar el trayecto de sensibilización a partir de conocer las problemáticas que atraviesan a la comunidad de Cerro Leones desde la voz de sus actores; aproximarse a nociones de extensión universitaria, prácticas socioeducativas, diálogo de saberes, territorio y afines; generar vínculos con la comunidad y proyectar un anclaje profesional en el territorio a partir de actividades de extensión; concebir la integralidad de las funciones universitarias como una de las finalidades de la formación en curso y del futuro ejercicio profesional.

Entre las actividades desarrolladas se encuentra el trayecto de sensibilización que incluye el acercamiento al barrio y entrevistas con los referentes del Punto de Extensión Territorial (PET) de la UNICEN y los vecinos, proceso acompañado de la lectura de bibliografía específica y la discusión en clase de conceptos ligados al compromiso social

universitario. También se trabajó con las metodologías participativas como las de mapeo territorial y de actores, además de la realización de entrevistas a referentes de la escuela como el director y los docentes del área de Historia, incluyendo observaciones de clases. Asimismo, algunos de los estudiantes desarrollaron sus residencias docentes en la escuela secundaria del barrio, pudiendo así lograr mayor participación en el territorio y vínculos con la comunidad. Por último, de forma voluntaria, un grupo de estudiantes acompañó la preparación de la visita guiada por los lugares históricos de la zona, recorrido que organiza la escuela y que forma parte de las actividades de la Fiesta del Picapedrero, celebración que convoca anualmente a diferentes actores y organizaciones de Cerro Leones.

La experiencia a partir de las voces de los estudiantes

A medida que se desarrollan los proyectos de las materias y con el ajetreo que implica la labor docente, suele ser un desafío considerable para los equipos de cátedra registrar las experiencias, realizar un análisis de los avances parciales en relación con los objetivos propuestos para luego evaluar lo realizado, efectuar ajustes y tomar decisiones sobre la continuidad de los procesos formativos. Dada tal dificultad, es preciso contar con instrumentos que permitan registrar la experiencia tales como diarios, fotos, videos, mapeos, actividades de reflexión grupal, etc. En la materia en cuestión, se utiliza como dispositivo de formación un *Cuaderno de Bitácora* en el que los estudiantes llevan un registro escrito de las actividades realizadas, pudiendo incluir preguntas, dudas, observaciones, nociones teóricas, etc. Así, la propuesta consiste en escribir el cuaderno para, a partir de la escritura sobre *uno mismo*, poder contribuir al proceso de investigación del futuro docente. Por tanto, en sus hojas convergen diversas sensaciones, miedos y deseos así como conocimientos, reflexiones y análisis de experiencias vinculadas al recorrido que la materia plantea a lo largo del año.

Luego de la realización de las primeras actividades extensionistas (específicamente las correspondientes al trayecto de sensibilización), la cátedra propuso a los estudiantes reflexionar en el cuaderno referido acerca de las impresiones que las diferentes aproximaciones al territorio les generaron y sobre los posibles aportes a su rol como futuros docentes de Historia. A fin de considerar las posibles contribuciones de la extensión a la formación docente, se reproducen y analizan algunos pasajes de las narraciones personales efectuadas por los estudiantes universitarios.

En relación con la expansión de las fronteras del aula y del conocimiento que suponen las actividades de extensión, una estudiante afirma: “Me parece fundamental el acercamiento al barrio como futuros docentes. Esto nos permite salir del círculo que es la universidad y poder conocer otro tipo de saberes, y no quedarnos en que el saber científico es el único válido en la construcción de conocimiento”. Este reconocimiento sobre formas más dialógicas de construcción de saberes puede verse en apreciaciones como: “Creo que la extensión crítica contribuye a nuestra formación pues nos demuestra que existen otras maneras de vincularnos más horizontales y dialógicas donde las demandas, experiencias y conocimientos del resto son guía para nuestro accionar (...) Es un proceso formativo donde el encuentro con las y los otros me nutre y reconstruye, todas y todos enseñan y todas y todos aprenden”.

También la visita al barrio permitió reflexionar sobre el conocimiento científico y su vinculación con las problemáticas sociales. Al respecto, se menciona: “Yo creo que es una buena oportunidad para preguntarnos el “qué” y el “para qué” de muchas cosas que damos por sentado. En primer lugar, qué estamos aportando como universidad a la sociedad y, ligado a esto, qué lugar ocupa nuestra disciplina”. Sobre la construcción del conocimiento histórico, sus alcances y desafíos, en otro cuaderno se destaca: “Algo que pude rescatar de la visita a Cerro Leones fue el alto interés por la historia local de los vecinos y la reconstrucción que se ha venido haciendo en los últimos años (...) es posible trabajar la construcción de la historia desde el aula ya que esta recuperación de los orígenes de Cerro Leones también se da desde el colegio”.

Es importante destacar que la mayoría de los estudiantes universitarios que participaron del proyecto de articulación con el PET de Cerro Leones no conocía el barrio con anterioridad ni había escuchado hablar de él. Esto se debe, en parte, a que muchos de ellos no son oriundos de Tandil y, también, a que es un barrio bastante alejado del casco urbano, en el que no suelen desarrollar sus actividades cotidianas. Además, como se trata de propuestas poco habituales en el profesorado en cuestión, en las bitácoras se observa la incertidumbre inicial respecto de la utilidad de la actividad aunque, luego de ir al territorio, se valora el encuentro y la conversación con los vecinos. “(...) es sumamente importante para pensarme a mí misma, en un futuro, como docente (...) ningún establecimiento educativo es igual a otro, es necesario enmarcar la escuela en su contexto y tener en cuenta sus propios procesos (...) conocer a los vecinos del barrio es clave, escuchar sus preocupaciones, sus ocupaciones y su historia”. Otro relato afirma que “hay que acercarse con predisposición para escuchar y aprender porque, como yo lo entiendo, la docencia es un proceso donde se aprende de ambas partes”. Asimismo, la importancia de la actividad parece radicar en que “es menester interiorizarnos en qué cosas están sucediendo, qué cosas preocupan e interesan a la comunidad para intentar formar conocimientos y proyectos de utilidad práctica. Que los chicos se sientan actores políticos, que puedan hacer algo por la comunidad a la que pertenecen”.

Algunas reflexiones van más allá al considerar la docencia como una práctica transformadora a partir de “repensar cómo nos vinculamos, organizada, creativa y de una forma transformadora con la sociedad de la cual somos parte. Yo creo que como docentes somos clave para pensar los cambios e impulsarlos (...)”. En la misma línea, otro estudiante reflexiona: “Con la problemática del barrio Cerro Leones estamos generando un diálogo en el que se reconoce el saber del otro (...) nos permite intervenir de otra forma como docentes, ampliar los horizontes de dónde aprendemos y dónde enseñamos, conocer los límites de nuestra cabeza y reflexionar en torno a cuánto podemos intervenir desde nuestro rol en estos espacios que contextualizamos, conocemos y problematizamos”.

A modo de cierre

Este artículo representa un intento de balance parcial de una experiencia extensionista, ya que analiza algunos de los aportes más significativos de este tipo de proyectos en la formación docente. Queda pendiente realizar una evaluación y una reflexión más cabal, dado que las opiniones destacadas aquí solo dan cuenta de lo efectuado en la primera

parte de 2022, luego del trayecto de sensibilización. Además, es preciso recuperar las sensaciones y opiniones no solo de los estudiantes sino también del equipo de cátedra, los actores de la comunidad, especialmente de la escuela del barrio y los integrantes del equipo de extensión de la universidad, con quienes se dialogó de forma continua. Asimismo, esta valoración es necesaria para dar continuidad al camino iniciado, partiendo de las bases construidas así como de los escollos, las incertidumbres y los desaciertos que no estuvieron ausentes en el desarrollo del proyecto.

Con la conciencia de que es necesario un balance más profundo que recupere la amplitud de las voces involucradas, este artículo se concentró en destacar algunos de los aportes principales que un proyecto fundamentado en la extensión crítica puede brindar a la formación integral de docentes de Historia. Como se demostró, las reflexiones de los estudiantes universitarios subrayan tres aspectos primordiales: el diálogo de saberes, la vinculación con problemáticas sociales y el desarrollo de una práctica docente situada. En cuanto al diálogo de saberes entre la universidad y la sociedad, se presenta como un sustento clave para desarmar los preconceptos, revisar y producir nuevos conocimientos. En relación con la necesidad de atender a los problemas que afectan a la sociedad, representa la anhelada dimensión transformadora de la acción profesional y la búsqueda por priorizar a los sectores postergados. Asimismo, se señala que para que una práctica docente se realice en contexto es preciso pasar tiempo con las comunidades, observar y aprender de los actores que vienen trabajando en el territorio, valorando el saber de la experiencia y generando espacios de problematización de la realidad.

Para finalizar, se puede afirmar que la experiencia en ciernes y los relatos reflexivos de los estudiantes evidencian la necesidad de introducir cambios en la formación docente que tiendan a desarrollar prácticas situadas, de más largo plazo y con horizontes transformadores de la realidad social con la que se trabaja. Además de la intención de transformación social, las narraciones de los estudiantes revelan la potencia de la transformación subjetiva que involucra el encuentro con el otro. Tanto la docencia como la extensión son prácticas que conmueven, que pasan por la experiencia, por el vínculo, por estar con el otro. La conjunción de ambas requiere conocer el universo del otro (de la comunidad, de las escuelas, de las diferentes instituciones), entender que hay una historia detrás, una subjetividad, una forma de conocer el mundo que se conjuga con la propia, para construir una nueva manera de ver el mundo (Freire, 2010).

Referencias

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Escolano, B. A. (2005). Las culturas de la escuela en España. Tres cortes historiográficos. *Pro-Posições*. 16 (1), 41-63.

Erreguera, F.; Nieto, G. y Tommasino, H. (2020). Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña. *Cuadernos de Extensión en la UNLPam.* 4, (4), 177-204.

Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural.* México: Siglo veintiuno editores. (1ª ed. 1969).

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar.* Buenos Aires: Siglo XXI. (1ª ed. 1993).

Jackson, P. (1991). La vida en las aulas. Madrid: Morata. [Trabajo original publicado en 1968].

Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza.* Buenos Aires: Amorrortu.

Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Montevideo: Ediciones Trilce-Extensión Universitaria.

Sennett, R. (2008). *El artesano.* Barcelona: Editorial Anagrama.

Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid: Morata.

Tommasino, H. y Cano Menoni, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades,* (67), 7-24.

Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2013). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En Arocena, R.; Tommasino, H.; Rodríguez, N.; Sutz, J.; Álvarez Pedrosian, E. y Romano, A. (Eds.). *Cuadernos de Extensión N° 1. Integralidad: tensiones y perspectivas,* 19-39.