

4

La Extensión en la formación de Profesores en Educación Primaria

PERLA VIVIANA GARAYO¹

LAURA AZCONA²

MARÍA VERÓNICA DELGADO³

Introducción

En las últimas décadas en nuestro país, las reformas educativas han impulsado modificaciones en los distintos niveles del sistema con el objeto de responder a las demandas sociales producto de los cambios culturales, socio-económicos y tecnológicos que caracterizan esta época.

En este contexto, muchas veces se percibe que las prácticas de enseñanza en la escuela parecieran no ir acordes al ritmo de los cambios. Al decir de François Dubet

La autoridad escolar choca con problemas nuevos que se derivan de la “novedad” de ciertos públicos escolares y de la distancia creciente entre la cultura de masas basada en la rapidez, la satisfacción inmediata y el derecho a la autenticidad y la cultura escolar que demanda trabajo, esfuerzo y postergación de resultados y beneficios culturales y sociales. (2005:70)

La Universidad no puede ignorar esta situación ni eludir la responsabilidad de generar espacios para la reflexión, el análisis y la acción en la formación docente que tiene a su cargo. Tarea que requiere el trabajo conjunto con las escuelas para dar respuesta a los sectores más afectados por las condiciones en las que viven.

1 Esp. Perla Viviana Garayo (UNLPam, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Educación Primaria, Profesora de Pedagogía de los Profesorados en Educación Primaria, Educación Inicial y Ciencias de la Educación)

2 Mg. Laura Azcona (UNLPam, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Educación Primaria, Profesora de Práctica IV del Profesorado en Educación Primaria)

3 Lic. María Verónica Delgado (UNLPam, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Educación Primaria, Profesora de Práctica II del Profesorado en Educación Primaria)

El origen del proyecto

En el año 2013, la solicitud de la Escuela Primaria N° 216 “Juan Williamson”, originó el Proyecto de Extensión “Trayectorias formativas: una construcción”. Este establecimiento educativo se acercó a la Universidad en busca de un interlocutor válido con la finalidad de pensar alternativas para abordar la complejidad de la enseñanza en el aula.

De acuerdo con el diagnóstico realizado por docentes y directivos de la escuela, los problemas o necesidades más relevantes que percibían se relacionaban tanto con condiciones internas como externas a la institución. Entre las primeras destacaban la dificultad para llevar adelante la enseñanza en grupos numerosos, con trayectorias escolares y modos de aprender diferentes. También hacían referencia a los sentimientos de impotencia y frustración que suelen aparecer en el colectivo docente al no poder enfrentar estas situaciones como desearían y la limitada posibilidad de intercambiar con otros colegas en espacios institucionalizados.

Con respecto a las segundas, las condiciones externas, percibían cambios en la situación socio-económica de muchos de los/las niñas que asistían a la escuela, cuya situación había empeorado, impactando negativamente en el tiempo disponible de los/las adultos/as responsables para acompañar el proceso de aprendizaje de los/las menores. A menudo, los miembros de la familia que otrora se encargaban del acompañamiento académico de los/as niños/as hoy no pueden hacerlo por razones de diversa índole (trabajo, etc.).

Ambas condiciones, externas e internas, según la percepción de docentes y directivos, podían aumentar las posibilidades de los sujetos de quedar excluidos del sistema educativo. Es por ello que fue necesario que la escuela propusiera alternativas para dar respuesta a estos nuevos requerimientos que incidían directamente en el desempeño académico de los niños y niñas.

Directivos, docentes de la escuela N° 216 y un equipo del Departamento de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias Humanas pusieron en marcha un sistema de ayudantías estudiantiles en la escuela. Estas consistían en la incorporación de estudiantes del Profesorado en Educación Primaria como colaboradores de/la docente a cargo de aula, en tareas consideradas necesarias por este/a último/a para optimizar sus propuestas de enseñanza y mejorar los procesos de aprendizaje de niños y niñas a su cargo. Se realizaban en un período de tiempo acordado entre docentes/estudiantes, que no se superpusiera con el resto de las actividades curriculares de la carrera.

Un grupo de ocho estudiantes de diferentes años de la carrera se incorporaron voluntariamente al proyecto. Este último tuvo entre sus objetivos consolidar lazos de colaboración interinstitucional Universidad-escuela, favorecer los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes de las escuelas primarias y de formación de los/las estudiantes del profesorado, y promover la figura del docente co-formador revalorizando su tarea en el proceso de formación inicial.

En el año 2014, docentes y estudiantes participantes evaluaron positiva la experiencia; otras escuelas primarias de la ciudad con problemáticas similares solicitaron ingresar al Proyecto; y estudiantes del Profesorado en Educación Primaria y docentes noveles demandaban mayor participación en situaciones reales de enseñanza en la formación universitaria. Por estas razones se consideró necesario continuar con el Proyecto en el marco de los Proyectos de Extensión Universitaria (PEU); ya no como una actividad complementaria a la formación, sino articulada con la actividad curricular Práctica IV –tercer año del Profesorado de Educación Primaria– cuyo eje de análisis son las prácticas escolares.

Esta actividad curricular, tendiente a acercar la distancia entre teoría y práctica, requiere la presencia de los/las estudiantes del profesorado en las escuelas para el posterior análisis y reflexión sobre la tarea docente en el contexto en el que se desempeñarán en un futuro no tan lejano. Las condiciones curriculares, producto de la modificación del Plan de Estudios de Educación Primaria en el año 2009, requirieron revisar marcos teóricos, metodológicos y de gestión adecuados a una universidad integrada a la comunidad.

En este escenario, entonces, el desafío del equipo de trabajo fue vincular dos funciones básicas de la universidad: docencia y extensión. En este sentido, fue necesario habilitar un proceso de construcción y producción conjunta de conocimiento y un trabajo solidario entre instituciones educativas de diferentes niveles, para dar respuesta a demandas formativas de los/las estudiantes que a ellas asisten, con la finalidad de contribuir a la democratización del conocimiento.

Con respecto a los niños y niñas de las escuelas que participan en esta etapa, aproximadamente ciento sesenta estudiantes primarios, conforman un grupo heterogéneo en cuanto a características socioeconómicas y culturales; sin embargo, en la mayoría de las escuelas participantes predomina un número significativo que pertenece a sectores desfavorecidos por la estructura socio-económica. En estos casos, se observa un alto índice de repitencia, ausentismo y una brecha importante en cuanto a los aprendizajes esperados y los efectivamente logrados

para la promoción del año que cursan. En algunas aulas también asisten estudiantes con necesidades educativas especiales y están en calidad de alumnos integrados.

Dos de las escuelas, si bien no presentan las características mencionadas anteriormente –los/las alumnos/as que asisten a ellas provienen de sectores sociales con necesidades básicas satisfechas y altas expectativas con respecto a la educación de sus hijos/as–. No obstante, dado el alto número de niños/as por clase, se presentan algunas dificultades para responder a las particularidades de cada uno de ellos/as en el proceso de enseñanza.

Quienes integramos el equipo de trabajo, coincidimos con Humberto Tommasino y Nicolás Rodríguez, cuando sostienen “la función de extensión no puede ser entendida como algo aislado, encapsulada en un gueto, sino que debe interactuar en el acto educativo y formar parte de la cotidianeidad del mismo” (2011:2). Docencia y extensión, en el proyecto, se enlazan en pro de objetivos comunes tales como mejorar las oportunidades educativas de los/as estudiantes de la escuela primaria y del Profesorado; y contribuir en la consolidación de una sociedad más justa y solidaria, al ayudar a crear condiciones institucionales en las escuelas participantes adecuadas a la realidad compleja que se vive en las aulas.

Encuadre teórico del proyecto

Los/las participantes del equipo consideramos que las acciones llevadas adelante son parte de la responsabilidad que la Universidad tiene de establecer relaciones de solidaridad con la sociedad a la cual pertenece. Intervenciones como las planteadas en este proyecto, se constituyen en propuestas pedagógicas que privilegian tanto la adquisición de conocimientos como el beneficio concreto de la sociedad, lo que las convierte tanto en actividades de aprendizaje como de servicio. De esta manera, la Facultad ejerce una de las funciones sociales que le competen: trabajar en forma conjunta con instituciones del medio para resolver los problemas de la comunidad; al mismo tiempo que contribuye a formar sujetos participativos, solidarios y comprometidos socialmente.

El proyecto se estructura en torno a la escuela, la enseñanza, el grupo clase y la formación docente.

Entendemos a la escuela como un espacio multicultural en el que se produce la intersección de múltiples variables como son el barrio en el que se encuentra ubicada, la situación social, la cultura, la nacionalidad de los sujetos que se vinculan o asisten a ella. Una institución producto

de un contexto histórico y de relaciones de poder determinadas (Sinisi, 1999:200) en la que se desarrollan múltiples situaciones vinculadas a la enseñanza. Consideramos que la situación de enseñanza está integrada por “variables sociales, institucionales, grupales, interpersonales, individuales e instrumentales”. Un espacio “configurado desde niveles de significación manifiesto y no manifiesto, posible de análisis multirreferenciados; con carácter dialéctico, con historicidad, con movimiento en el suceder temporal, con contradicción y conflicto, contextualizado, enraizado en una sociedad, una cultura y encarnado por sujetos” (Souto, 1993: 38).

La enseñanza es un “proceso dialéctico, que surge en la práctica, en situaciones y en contextos específicos, desde el interjuego de fenómenos y relaciones múltiples con el objeto de formar y educar facilitando la construcción de aprendizajes” (Souto, 1993: 38). Este proceso implica un encuentro con otro, un intercambio y la construcción de una relación cognitiva, afectiva y social. Se enmarca en un contexto sociocultural, en un tiempo histórico social y en tiempos históricos personales (Souto, 1993).

La enseñanza es una actividad intencional que pone en juego un complejo proceso de mediaciones complejo, en tanto muestra el entrecruzamiento de cuestiones de orden histórico, político, epistemológico, psicológico, pedagógico y ético. Las prácticas de enseñanza se concretizan en propuestas singulares a partir de las decisiones que el docente asume en torno al problema de la construcción del conocimiento.

El grupo clase se constituye en un “grupo de trabajo” formal, organizado a partir de una serie de normas y condicionantes dados institucionalmente; se organiza alrededor de un líder formal impuesto (el docente) y está constituido por una cantidad importante de sujetos seleccionados por criterios particulares (edad, grado de escolaridad). Además, está regulado por tiempos y espacios organizados institucionalmente. Pero, al mismo tiempo, constituye un grupo informal, espontáneo y heterogéneo, con características singulares que actúan en contra de lo instituido.

Por lo tanto, y considerando a la enseñanza como una práctica humana y social, entendemos que el ambiente áulico es un espacio de trabajo complejo caracterizado por la multidimensionalidad, la simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad, publicidad e historicidad (Doyle, 1996 en PEU 2014:9). La vida del aula se caracteriza por los “intercambios socioculturales” entre docentes y estudiantes en tanto miembros de una institución en la que se “crean roles y patrones de conducta individual, grupal y colectiva y desarrolla en definitiva una cultura particular” (Pérez

Gómez, 1992: 89). Constituye un sistema social, abierto, de comunicación e intercambios, una “red viva de intercambio, creación y transformación de significados” (Pérez Gómez, 1992: 99). En este sentido, es necesario estudiarla “en la compleja estructura de variables interdependientes, situacionales específicas, que configuran el grupo clase como sistema social” (Pérez Gómez, 1992: 89). Abordar esta complejidad implica generar modos de intervención novedosos que promuevan prácticas reflexivas.

Por otra parte, se considera que la formación docente constituye un proceso complejo a partir del cual el sujeto va construyendo su perfil profesional en relación con un otro y con un contenido. Contempla tanto el paso por la universidad como las experiencias previas y futuras en las instituciones escolares y los diferentes ámbitos de socialización laboral (Barbier, 1999). Es un proceso de largo alcance, con avances y retrocesos, en el que interactúan sentidos y significados que influyen en el sujeto de una manera singular dejando huellas que constituyen la imagen del rol docente.

El sujeto va construyendo las sensaciones, los modos de ver y comprender el contexto, las ideas, los patrones de acción a partir de redes de relaciones que involucran diferentes sujetos, prácticas e instituciones, que las reproducen y producen. Los cambios sociales, culturales, políticos y económicos son resignificados por los sujetos y van modificando las miradas que ellos tienen sobre la realidad. De este modo, “los patrones de interacción, de funcionamiento, de organización social y personal se conforman como rasgos identitarios de un determinado momento histórico, a través de los cuales se definen y particularizan” (Viscaíno, 2008: 77).

Como expresa Liliana Sanjurjo (2009), el desafío de la formación consiste, entonces, en la posibilidad de superar saberes fragmentados y simplificadores y aportar al desarrollo del pensamiento complejo que posibilite la articulación de los aportes teóricos en función de la complejidad de las prácticas. Por ello, la tarea formativa debe pasar de la reflexión ocasional a la práctica reflexiva (Perrenoud, 2006).

En tal sentido, generar experiencias prácticas durante la formación docente habilita la posibilidad de resignificar el valor de las construcciones teóricas, estas dejarán de ser vistas como dogmas que deben ser aprendidos para entenderlas en su compleja relación dialéctica con la práctica. “Por ello, consideramos necesario que, tanto durante la formación inicial como durante todo el proceso de desarrollo profesional, se sistematice cuidadosamente la articulación entre formación teórica y análisis de la práctica, ya que la inmersión acrítica en la misma, sin

apoyaturas sistemáticas de la teoría, puede resultar altamente reproductora". (Sanjurjo, 2009:36)

El vínculo Escuela-Universidad en la formación de Profesores en Educación Primaria

El trabajo interinstitucional Escuela-universidad en la formación de Profesores en Educación Primaria no es una novedad. Sin embargo, el modo de concebir el papel de cada institución y de los sujetos involucrados (estudiantes y docentes), sí lo es.

Durante décadas, los/las estudiantes del profesorado ingresaban a las aulas de la escuela primaria, para hacerse cargo de la clase, en el tramo final de la carrera (Residencia), luego de haber recorrido la formación general y la específica. En esta estructura, la práctica era pensada como el momento de aplicar la teoría aprendida en las materias teóricas dictadas en la Universidad. Esto promovió un tipo de relación escuela-universidad, donde la primera era concebida como el espacio de aplicación del conocimiento transmitido en el aula universitaria. Este modelo, favoreció una forma de relación signada por cierto grado de desconfianza por parte de/la docente de primaria hacia quien venía a observar su tarea para analizarla (estudiante/profesor/a de residencia) y, posteriormente, pensar planificaciones alternativas.

El Plan de estudios actual prevé una aproximación progresiva al campo de la práctica profesional desde el inicio de la carrera. Ya que, como sostiene Susana Celman de Romero

Se parte de la idea de que la realidad del aula es compleja, cambiante, singular y con una dosis importante de incertidumbre. Por eso, es difícilmente atrapable mediante normas y esquemas únicos y universales. (...) En esta concepción, Teoría y Práctica no son dos entidades separadas sino que forman parte de un proceso único. El docente mantiene un diálogo interactivo con la situación, la lee y la entiende, y descubre en ella aspectos nuevos, creando nuevos marcos de referencia y nuevas formas de entender y actuar frente a la realidad. (1993:13)

Por lo tanto, la relación Escuela-Universidad necesita cambiar.

Esta última ya no es concebida como el lugar indiscutible del saber que orienta el cambio educativo. Por el contrario, es una institución que se conecta con otras para construir en forma solidaria y colectiva alternativas a problemas comunes que las convocan. No señala el camino sino que se enriquece durante el recorrido, donde se abre un espacio para el

análisis y la reflexión en forma conjunta, colaborativa. Así, el docente a cargo del aula escolar deja de ser un objeto a ser observado para incorporarse al proceso formativo del/la estudiante en formación.

La viabilidad del proyecto se basó en reconocer que el paso de un modelo de relación a otro no era sencillo. Por eso se planteó una estrategia en tres etapas, a las que denominamos:

- 1. Desarmar miradas:** en el modelo anterior, la función que tenía el ingreso de estudiantes universitarios a la escuela como residentes instaló en los sujetos y las instituciones una forma de percibirse a sí mismos y a quienes venían de la universidad. Renunciar a estos roles para posicionarse en otros, no es tarea fácil ni inmediata. Si bien las escuelas participantes se incorporaron voluntariamente al proyecto a través de sus equipos directivos inicialmente, en algunos casos los/as docentes aceptaban el ingreso de los/las estudiantes universitarios sin asumir su función como docentes co-formador/as. Era necesario romper un lazo que los/as ubicaba en un lugar de inferioridad en la formación para crear otro que promoviera la valoración de diferentes tipos de saberes y horizontalidad en las relaciones entre los sujetos involucrados. Ese fue el objetivo de esta etapa e implicó la realización de reuniones con docentes y directivos en la escuela para revisar el sentido del proyecto, acompañamiento de los/las estudiantes en la actividad curricular Práctica IV para reflexionar sobre sus supuestos sobre la tarea docente y la experiencia escolar y tutorías con estudiantes para reflexionar sobre su propio recorrido formativo en el contexto del aula e intercambios docentes co-formadores/as- estudiantes para acordar posibles espacios de colaboración en pro de la mejora de los aprendizajes de niños y niñas. Tanto en las escuelas como en el aula universitaria se intentaba hilar otra trama en la relación que las vincula basada en la confianza, la satisfacción y responsabilidad mutua por la tarea y la comunicación desde un marco de respeto e integración.
- 2. Construir puentes:** la permanencia del proyecto y posibilidad de concretar sus objetivos no solo dependía de los cambios en la relación escuela- universidad, sino en la gestión para el ingreso y la permanencia en las escuelas. El objetivo de esta etapa fue tender puentes entre la universidad (Departamento de Educación Primaria), las escuelas y las coordinaciones del nivel. Por eso el propósito fue generar espacios de intercambio para comprender la importancia del proyecto a corto plazo (mejorar los

aprendizajes de los niños y las niñas que asistían a las escuelas) y a largo plazo (fortalecer la formación de los futuros docentes que ingresarían al sistema educativo), lo cual significó discutir la forma de llevar adelante las acciones sin entorpecer la cotidianidad de la escuela. Esta etapa intenta posicionar a los sujetos involucrados como protagonistas del proceso formativo al reconocer el valor de los saberes que cada uno porta. El conocimiento de la realidad y la experiencia avalan los diferentes puntos de partida que se ponen en diálogo.

- 3. Fortalecer lazos:** reinventar un vínculo no implica la permanencia del mismo en el tiempo. Fue necesario prever, en el proyecto, instancias de intercambio (reuniones de seguimiento y talleres), capacitación (cursos según intereses comunes) para docentes conformadores y estudiantes del profesorado con el objeto de mantener la continuidad de las acciones y la motivación de quienes participaban.

En un primer momento estas etapas fueron consecutivas en el tiempo, pero avanzado el proyecto, se desarrollaron en tiempos y con características particulares de acuerdo al momento de ingreso de cada escuela y a las particularidades que presentaba cada una de ellas. Lo cual generó modificaciones en el equipo inicial del proyecto.

El equipo del equipo de trabajo

Para llevar adelante el PEU, se sumaron al equipo responsable inicial –Perla Garayo, profesora a cargo de Pedagogía, y Analía Schpetter, profesora a cargo de Tecnología Educativa y ayudante en Práctica II–, docentes a cargo de Práctica IV y Práctica II - Profesora Laura Azcona y Lic. Verónica Delgado, esta última, también Jefa de trabajos prácticos en Sociología. Esta conformación del equipo posibilita poner en diálogo campos disciplinarios generales y específicos en la formación docente, y contribuye a abordar reflexión y acción desde diferentes perspectivas de análisis.

Los equipos directivos y docentes primarios que participan del proyecto actualmente pertenecen a la Escuela N° 216 “Juan Williamson”, Escuela N° 241 “Alicia Moreau de Justo”, Escuela N° 237 “Juan Williamson”, Escuela N° 264, Escuela N° 84 “Municipalidad de la ciudad de Buenos

Aires”, Escuela N° 26 “Provincia de Mendoza”, todas instituciones educativas de la ciudad de General Pico.⁴

Los recorridos formativos y experiencia de los/las docentes son variados (docentes nóveles algunos y otros cercanos a jubilarse, de formación universitaria y no universitaria). El conocimiento construido a lo largo de su experiencia en la escuela es un aporte relevante para pensar la complejidad del aula en el contexto actual y las formas de comprenderla e intervenir en ella.

Este Proyecto de Extensión, al articular con actividades de docencia, posibilitó que todos/as los/las estudiantes cursantes de Práctica IV durante el 2014 hasta la actualidad –aproximadamente ciento cincuenta estudiantes–, participaron como extensionistas mientras duró su permanencia en la cátedra. Asimismo, tres estudiantes del profesorado, Sofía Burgueño, Carolina Zoppo y Gisela Casado, solicitaron su permanencia en el proyecto como colaboradoras, luego de haber transitado por la experiencia como estudiantes. Estas incorporaciones fueron muy importantes para fortalecer lazos con las escuelas porque agilizaban la comunicación estudiantes-docentes. De este modo, los/las estudiantes les comunicaban sus miedos, dudas, etc. a quienes eran pares; y los/las docentes de las escuelas, a quienes no eran percibidas como alguien que evaluara el desempeño de las estudiantes que asistían a sus clases. En síntesis, lograron ser el nexo para acceder a la información que no llegaba a las docentes responsables del proyecto y que era fundamental para ajustar las acciones en función de los objetivos del mismo.

El proyecto implicó el trabajo conjunto y articulado de numerosos actores e instituciones. Fue necesario, entonces, realizar una distribución de tareas entre los responsable del proyecto para sostener la comunicación con cada institución involucrada, sobre todo para organizar el ingreso a las escuelas y durante el tiempo que los/las estudiantes permanecieron en las instituciones como colaboradoras de los/as docentes. Para ello, se designó un responsable por escuela, quien periódicamente obtenía información sobre el desarrollo de las actividades realizadas y acordaba reuniones con directivos y/o docentes. A partir de lo sucedido, el equipo responsable con los equipos directivos, redefinió acciones, en los casos en que fue necesario.

Toda la información recabada por las estudiantes en el aula, fue volcada en la construcción de un diario de clase para favorecer el análisis. Esta actividad, coordinada por la Profesora de Práctica IV, Laura Azcona, y con la colaboración de las estudiantes avanzadas incorporadas

4 En el año 2014 las escuelas participantes fueron: N° 241, N° 233, N° 216 y N° 264.

al equipo, ampliaba los límites del aula universitaria ya que comenzaba en la escuela, continuaba en la clase y volvía a la escuela con inquietudes e interrogantes.

Durante el proceso surgieron dificultades relacionadas con los siguientes aspectos:

- Disponibilidad de tiempo para participar en espacios de reflexión: fuera del horario escolar el tiempo compartido es una variable relevante para generar confianza y producir conocimiento. Tanto los/as docentes como los/las estudiantes cuentan con escasa disponibilidad del mismo, fuera del horario previsto institucionalmente. Esto llevó a adecuar las acciones para optimizar el uso del tiempo en los espacios de bandas horarias que la escuela facilitaba y en la clase de Práctica IV, para acompañar el proceso reflexivo que realizan los/las estudiantes con la finalidad de conocer los supuestos que subyacen en sus prácticas como colaboradores en el aula.⁵ También implicó revisar las propuestas de capacitación y los talleres con la finalidad de garantizar la participación de la mayor cantidad de participantes.
- Romper con la observación como metodología para comprender el campo profesional: la observación ha cumplido un papel central en la formación docente. A partir de ella, el/la estudiante en formación elaboraba sus planificaciones, muchas veces fortaleciendo concepciones arraigadas sobre el ser docente, alejadas de los marcos teóricos con los cuales tomó contacto durante su formación académica. Esta metodología asociada a la evaluación de la tarea del otro, en un primer momento, no favoreció la confianza entre estudiante en formación y docente de grado y limitó el marco de acción para la colaboración de los/las primeros/as en la propuesta de enseñanza de los/las segundos. Fue necesario, desde las acciones, potenciar la comunicación entre responsables institucionales y habilitar canales intermedios a cargo de estudiantes avanzadas en la carrera para que quienes participan comprendan la perspectiva formativa del proyecto y el sentido del mismo.
- La posibilidad de acceder a datos estadísticos sobre el desempeño de los/as niños/a. En este sentido, no se pudo tener acceso a información estadística que diera cuenta de avances en los logros de aprendizaje o en la reducción de conflictos durante la clase; pero

5 Bandas horarias: tiempo previsto por la escuela para el trabajo de docentes a cargo de grados o ciclos comunes.

sí a información cualitativa recolectada en las reuniones realizadas con docentes co-formadores/as que daban cuenta de ello.

En síntesis, para superar las dificultades que se presentaron fue necesario optimizar el uso del tiempo disponible, incorporar más integrantes al equipo para fortalecer el acompañamiento y la profundización de la comunicación horizontal para construir un clima de confianza y trabajo conjunto.

Los resultados

Los resultados directos del proyecto se evidencian en las aulas tanto de la escuela como de la universidad. Al decir de los/las docentes primarios participantes, contar con colaboración para desarrollar la enseñanza posibilita que los niños y niñas finalicen las actividades previstas para el aula, organicen sus materiales y reciban asistencia cuando lo requieren, lo cual impacta positivamente en el aprendizaje y en el clima de trabajo. Por otra parte, los/las estudiantes del Profesorado consideran a esta experiencia como altamente significativa para su formación porque se vinculan con situaciones de enseñanza reales, colaboran en el desarrollo de la clase y reflexionan sobre su propio proceso formativo y la complejidad de la enseñanza en la escuela con pares y docentes de manera crítica.

Desde el punto de vista institucional, a medida que se fue desarrollando el proyecto el vínculo interinstitucional se fortaleció, generando lazos de confianza y valoración mutua de los conocimientos que cada institución pone en juego para la formación de futuros/as docentes. Evidencia de ello es la solicitud de incorporación de más docentes y escuelas a la experiencia y la participación en las reuniones de intercambio docente-estudiantes. También, la predisposición a recibir estudiantes residentes de cuarto año, quienes, con esta experiencia, asumen la gestión de la clase con un recorrido formativo basado en la reflexión, el trabajo colaborativo y el respeto por la tarea docente y la institución donde se desarrolla.

En el recorrido que se está realizando interesa fortalecer el protagonismo de los docentes de las escuelas que participan en la experiencia, en tanto coformadores de los estudiantes. En tal sentido, se busca reposicionarlos respecto del papel que históricamente han tenido en cuanto a la formación de sus futuros colegas. Por ello, se intenta contribuir a que los sujetos involucrados reconozcan el conocimiento específico que ellos/ellas producen respecto de la enseñanza; que construyéndose como

conocimiento práctico requiere espacios de sistematización y formalización; y que al ponerlo en diálogo con los saberes académicos contribuye a una nueva relación teoría/práctica. Para ello se promueven reuniones en cada una de las escuelas que favorecen el diálogo entre los distintos integrantes del proyecto en la búsqueda de reconstruir esta compleja relación en la que tanto la escuela como la universidad son instituciones necesarias en la formación de los futuros docentes.

En síntesis, los resultados del proyecto son favorables para ambas instituciones ya que se revalorizan los saberes de los sujetos que de él participan. Asimismo, se recupera la extensión como la posibilidad de “dialogar con los otros, de escuchar, de saber que saben, de saber que nos pueden enseñar, que podemos aprender, que también podemos enseñarles en ese acto democrático de relación y de diálogo. Donde se pueda contribuir a resolver nuestra formación como seres más críticos y ubicados en la realidad como universitarios”. (Curricularización de la Extensión-Entrevista a Humberto Tommasino, 26 de marzo de 2014)

En este sentido, cuando pensamos en trayectorias formativas, referimos a itinerarios diversos y variables, que son propios de los sujetos que los recorren pero que se construyen con otros y en ámbitos diversos. De allí la importancia de avanzar sobre acciones que articulen docencia y extensión teniendo presente que

“La dimensión política de la extensión, implica la comprensión de la no neutralidad de la práctica educativa, ya que además de su fundamento pedagógico (“aprender haciendo”) guarda una intención transformadora de la realidad. Requiere avanzar hacia formas de aprendizaje que tiendan a recuperar el potencial didáctico de la pregunta, la incertidumbre y el disenso”. (Vazquez, I. y Castillo, J., 2013:7)

Bibliografía

- Celman de Romero, S. (1993) *La tensión teoría-práctica en la educación superior*. Marzo -Paraná-Entre Ríos-Argentina. En <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/CelmanParte02/CELMAN%201.pdf>
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Dubet, F. (2005) “¿Mutaciones institucionales y/o Neoliberalismo?” *Revista colombiana de Sociología*. N° 25 pág. 63 a 80. En: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/download/11322/11979>
- Garayo y otros (2013) *Proyecto de Extensión (PEU): Trayectorias formativas: una construcción*. UNLPam.

- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992): *Comprender y Transformar la enseñanza*. España. Edit. Morata.
- Loustaunau, G. y Rivero, A. (2016). “Desafíos de la curricularización de la extensión universitaria”. En *Revista Masquedós*. Nº 1, Año 1, pp. 37-45. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España. Grao.
- Sanjurjo, L. (coord.) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Buenos Aires. Homo Sapiens ediciones.
- Sinisi, L. (1999) “La relación nosotros - otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización”. En: *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Neufeld y Thisted (comps.). Buenos Aires. Eudeba.
- Souto de Asch, M. (1993) *Hacia una Didáctica de lo grupal*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2011) *Los Espacios de Formación Integral y sus aspectos instituyentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Universidad de la República*. XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria. UNL. Santa Fe.
- En: <http://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa3/los-espacios-de-formacion-in.pdf>
- Universidad Nacional de Entre Ríos (2014) *Curricularización de la Extensión- Entrevista a Humberto Tommasino*, Publicada el 26 de marzo de 2014.
- En: https://www.youtube.com/watch?v=L_bv67mZt-k
- Vázquez, I. y Castillo, J. (2013) *Extensión universitaria: un aporte para el desarrollo*. Memoria del Foro Bienal Iberoamericano de Estudios del Desarrollo. Simposio de Estudios del Desarrollo. Nuevas rutas hacia el bienestar social, económico y ambiental. Universidad de Santiago de Chile, Chile. En: http://www.riedesarrollo.org/memorias/2013/mesas/mesa2/2.I.3%20Ines%20Vazquez-Jimena%20Castillo_Extension%20universitaria%20PDF.pdf
- Viscaíno, A. M. (2008). “La construcción de la identidad docente: sujetos, instituciones y prácticas sociales”. En M. E. CHAPATO y A. Errobidart (comps.) *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los Profesores en sus inserciones laborales* (pp. 77-100). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.