

## **Prácticas socio comunitarias en el trayecto formativo del profesional de Educación Especial**

**Viviana Macchiarola<sup>1</sup>**  
**Celina Martini<sup>2</sup>**  
**Ana Eugenia Montebelli<sup>3</sup>**

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

### **Resumen**

El artículo presenta la incorporación de prácticas socio-comunitaria durante el trayecto de formación de grado de Profesores y Licenciados en Educación Especial en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Desde un marco institucional, las prácticas socio-comunitarias se entienden como experiencias de aprendizaje de contenidos académicos orientadas por los docentes, realizadas con sectores de la comunidad excluidos de la vida económica, política, social y cultural, dirigida a contribuir a la comprensión, abordaje o resolución de problemáticas sociales críticas. Se trata que los estudiantes aprendan contenidos de sus respectivos campos profesionales participando en experiencias socio-comunitarias. Se hace referencia a una experiencia en la asignatura "Planeamiento Institucional"<sup>i</sup>, cuyo propósito es aportar a la

---

<sup>1</sup> Profesora en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Río Cuarto Argentina. Doctora en Educación. Universidad Autónoma de Madrid.  
E-mail: vmacchiarola@hum.unrc.edu.ar

<sup>2</sup> Profesora en Psicopedagogía. Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina. Especialista en Didáctica. Universidad de Buenos Aires.  
E-mail: cmartini@hum.unrc.edu.ar

<sup>3</sup> Licenciada en Psicopedagogía. Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina.  
E-mail: amontebelli@hum.unrc.edu.ar

formación de los alumnos del Profesorado de Educación Especial mediante la construcción de competencias profesionales establecidas en el perfil del egresado tales como: “Planificar, ejecutar y evaluar proyectos de educación especial en diferentes contextos institucionales y grupales”. La *práctica socio-comunitaria* consistió en la ejecución de un relevamiento socio-educativo en diversos barrios de la ciudad como parte del *Programa Alfabetizando* que coordina la Sub-Secretaría de Educación de la Municipalidad de Río Cuarto.

#### **Palabras clave**

*Prácticas socio-comunitarias - Formación socio-crítica - Aprendizaje-servicio - Currículo*

#### **Abstract**

This article presents an innovating experience related to the incorporation of social and community practices in the academic training of Professors and Bachelors in Educational Sciences at the National University of Río Cuarto. From an institutional point of view, these practices are understood as experiences of academic content learning guided by professional teachers, targeted at community sectors which are unable to participate effectively in the economic, social, political and cultural life of our society and aimed at contributing to the understanding, approach or solution of critical social problems. Furthermore, these practices have been conceived as “innovative” since they are aimed at improving teaching quality, what entails a break with old practices as well as a change in the beliefs, assumptions or theories that hold said practices. This article also refers to a teaching experience in the subject “Institutional Planning” carried out with the goal of helping students to develop the professional competencies required to meet the established graduate profile, such as: “To plan, execute and evaluate special educational projects within different institutional and group contexts” The social and community practice involved performing a social and educational survey in several city neighborhoods as part of the literacy campaign “*Programa Alfabetizando*” carried out by the Office of the Under Secretary of Education of the Municipality of Río Cuarto.

#### **Keywords**

*Social and community practices – formation of social skills and critical thinking – learning/service - innovation*

Recibido: 1 de diciembre de 2011

Aceptado: 24 de marzo de 2012

## Contextualización de la propuesta

La realización de prácticas socio-comunitarias como parte del trayecto de formación de grado se propone en diversas universidades latinoamericanas y nacionales. En la Universidad Nacional de Río Cuarto la propuesta se inscribe en el marco de concepciones más amplias referidas al compromiso social universitario. Estas prácticas, sustentadas en las concepciones de aprendizaje-servicio y función social universitaria, permiten a los estudiantes “construir capacidades para actuar en contextos comunitarios reales, integrando y usando conocimientos y procedimientos de las disciplinas y actitudes o valores de solidaridad y compromiso social”. (Resolución del Consejo Superior UNRC N° 332/09)<sup>ii</sup>

Desde este marco institucional, se presenta una experiencia innovadora de prácticas socio-comunitarias realizada en el marco de la asignatura *Planeamiento Institucional* de las carreras Licenciatura en Educación Especial y Profesorado de Educación Especial del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas. Es una asignatura de régimen cuatrimestral que se inserta en el tercer año de las carreras, se dicta para un número aproximado de 80 alumnos. La intención de esta experiencia es contribuir en la formación de los alumnos en la construcción de competencias profesionales establecidas en el perfil del egresado tales como: “*Planificar, ejecutar y evaluar proyectos de educación especial en diferentes contextos institucionales y grupales*”.

Esta propuesta de innovación intenta atender problemas relevantes y recurrentes que manifiestan los estudiantes durante el cursado de la asignatura refiriéndose, en primer lugar, a las escasas posibilidades que se dan durante el cursado de la carrera de lograr genuinas articulaciones entre teoría-práctica, las cuales se ubicarían recién en los espacios de Práctica Profesional que se encuentran en los últimos años. En segundo lugar, a las dificultades para comprender a la discapacidad como una construcción social y a la educación especial como práctica integral y transformadora.

Ante esto, desde la mirada de los profesores, se destaca la necesidad de brindar a los estudiantes la posibilidad de comprender y resignificar los procedimientos básicos del planeamiento y el diseño de programas direccionales y específicos, en el marco de las instituciones educativas y/o de salud vinculadas con su campo profesional; y además, de proponer una formación socio-crítica que los capacite para contribuir, desde el ejercicio profesional, a la resolución de problemas educativos, en especial en sectores marginales.

Para dar respuesta a estas problemáticas, una de las alternativas que surge es la inserción de los estudiantes en prácticas socio-comunitarias durante el trayecto de su formación de grado; de esta manera, la asignatura forma parte del Proyecto Institucional denominado “*Incorporación de prácticas socio-comunitarias al currículum*” que establece la inclusión “de prácticas socio-comunitarias al currículum de todas las carreras de la Universidad Nacional de

Río Cuarto bajo la modalidad de *módulos* dentro de las asignaturas, seminarios, talleres, espacios de prácticas profesionales ya existentes en los actuales planes de estudio”.(R.CS N° 322/09).

En este caso particular, se trabajó durante el ciclo lectivo 2010, con la Sub-Secretaría de Educación de la Municipalidad de la ciudad de Río Cuarto, en el contexto del programa “*Alfabetizando*”. La práctica socio-comunitaria consistió en la ejecución, por parte de los alumnos, de un relevamiento socio-educativo en diversos barrios de la ciudad con los objetivos de conocer el número, tipos (puros, funcionales o especiales) y distribución de analfabetos en la ciudad de Río Cuarto así como las condiciones de posibilidad de apertura de Centros de Alfabetización en cada barrio. Mediante esta tarea se identificaron posibles agentes alfabetizadores del mismo barrio, espacios físicos donde ubicar los centros, existencia de equipamiento necesario, detección de nuevas problemáticas que permitieron el diseño de proyectos sociales que respondieran a las demandas particulares de cada sector. Durante este relevamiento los estudiantes detectaron casos de personas con discapacidad que dieron lugar a la reflexión acerca de los vínculos entre la situación de estas personas, el analfabetismo y su condición de marginalidad social.

### **Prácticas socio-comunitarias en el currículum como innovación**

El concepto de innovación remite a la idea de algo nuevo que genera modificación o cambio. Nichols la define como “idea, objeto o práctica percibida como nueva por un individuo que intenta introducir mejoras en relación a los objetivos deseados” (1983 en Matas, Tójar y Serrano, 2004: 4). Se trata, según este autor, de una acción planificada que implica cambio no madurativo, evolutivo o casual sino perseguido, planificado y desarrollado con intencionalidad. En este trabajo, continuando con líneas de trabajos anteriores, se caracteriza a la innovación como conjunto de procesos complejos e intencionales, tendientes al mejoramiento de la enseñanza, que implican rupturas con prácticas preexistentes y cambios en las creencias, supuestos o teorías subyacentes que sustentan tales prácticas (Lucarelli, 2006; Vogliotti y Macchiarola, 2003; Bolívar, 1999).

La propuesta de incluir prácticas socio-comunitarias al currículum en el contexto de formación de futuros profesionales de la Educación Especial, se considera como innovadora al inscribirlas en el marco de concepciones más amplias referidas a la responsabilidad o compromiso social universitario. El supuesto de partida es que se trata de una innovación institucional en tanto: a) supone cambios en el currículum, en las formas de aprender y enseñar, en la concepción acerca del conocimiento y en los modos de vinculación entre la universidad y la sociedad; b) el proyecto es planificado como parte de la política institucional legislada mediante resolución del Consejo Superior y c) tiene como intencionalidad la mejora de los procesos formativos de los estudiantes y la contribución, desde el conocimiento que la universidad produce y enseña, a la resolución de problemas sociales, socio-productivos y medio

ambientales de sectores excluidos del poder para lograr respuestas a esas demandas.

La paulatina incorporación de prácticas socio-comunitarias en el currículo se sustenta desde los siguientes fundamentos:

*Fundamento político:* este programa no es una acción aislada sino que se inscribe en un marco político ideológico que le da sentido, en este caso, convertir la idea de compromiso o función social de la universidad en acto, por una lado, creando condiciones para promover cambios en las conciencias sociales de los estudiantes como futuros profesionales que actuarán en diferentes ámbitos de la comunidad. Por otro lado, intervenir con otras organizaciones sociales en proyectos integrales con sentido político y social, aportando desde la especificidad del campo universitario al análisis, comprensión e intervención conjunta en problemas críticos de la comunidad.

*Fundamento epistemológico:* el proyecto supone una forma de concebir el conocimiento según el cual, por un lado, éste se construye desde, en y para la acción; por otro lado, se trata de un conocimiento multidimensional en el que se entrelazan el saber científico y académico con el saber popular, cotidiano, práctico de actores diversos.

*Fundamento curricular:* el proyecto intenta configurar un nuevo formato curricular donde se integren al menos tres campos de formación<sup>iii</sup>: *formación teórica – epistemológica* que se refiere a la formación básica y orientada en los distintos campos disciplinares; la *formación práctica* vinculada a los espacios de práctica profesional y la *formación socio-crítica*. En este último campo se inscriben las prácticas socio-comunitarias de modo que posibiliten comprender el papel social que juegan las profesiones y el fundamento social de las disciplinas que las sustentan. Una formación que permita el desarrollo de sujetos sociales capaces de comprenderse como producto y parte de la realidad histórico social en la que viven y capaces de comprender la complejidad de la propia cultura (de Alba, 1995).

*Fundamento didáctico* supone asumir una condición de aprendizaje situado, distribuido, en contexto, donde los alumnos aprenden participando en prácticas con la comunidad; y una concepción de enseñanza donde dialoguen diferentes conocimientos, el saber académico, los conocimientos previos y el conocimiento práctico o cotidiano de todos los actores involucrados.

Estos fundamentos didácticos se complementan con el sustento del proyecto en el marco de *prácticas de aprendizaje servicio*, entendidas como instancias pedagógicas que posibilitan poner en acción conocimientos y competencias adquiridas en los procesos de formación en contextos solidarios pudiendo implementarse tanto en educación formal como no formal. Esta intervención social comunitaria implica procesos intencionales de cambio, a través de mecanismos participativos tendientes al desarrollo de recursos de la población, al impulso de organizaciones comunitarias autónomas, a la modificación de las representaciones de su rol en la sociedad. (Chinkes, Lapalma, Niscemboi, en Lapalma, 2001).

Teniendo en cuenta el ámbito de la educación formal donde se implementa el proyecto, el *aprendizaje-servicio* consiste en una acción solidaria desarrollada por los estudiantes con el propósito de atender necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad, planificada institucionalmente en forma integrada con el currículum. Se trata de una propuesta educativa compleja e innovadora, que permite simultáneamente aprender y actuar, vinculando el servicio con el aprendizaje de los alumnos (Tapia, 2006). Es decir, se trata "...de sostener simultáneamente dos intencionalidades: la intención pedagógica de mejorar la calidad de los aprendizajes, y la intención solidaria de ofrecer una respuesta a una necesidad social" (Tapia, 2000:12) Los programas de aprendizaje-servicio en la Educación Superior, según Tapia (2008), son expresiones de un nuevo paradigma, que podría parecer lejano y utópico pero que de hecho ya está practicándose en muchas universidades, consiste en un modelo institucional que integra las tres misiones de la educación superior: docencia, investigación, y extensión, simultáneamente e interrelacionadas.. Desde este modelo, las fronteras de la institución son permeables a las necesidades del conjunto de la comunidad, considerando a la Universidad como parte de la misma, por lo tanto abierta a trabajar en forma conjunta sobre éstas necesidades, pero también a la posibilidad de salir a aprender de y en la comunidad. En este esquema, la comunidad ya no es solo "destinataria", sino también un espacio donde se aprende y se investiga a partir de la cooperación, la colaboración y la construcción de lazos de confianza entre los actores involucrados. De esta manera, la intervención comunitaria implica un proceso de construcción colectiva donde los saberes, habilidades y capacidades individuales se potencian en pos de un interés común. En este contexto, la comunicación adquiere un papel importante ya que permite articular las diversas miradas de los sujetos participantes y hacer visible las acciones desarrolladas a partir de las prácticas socio-comunitarias implementadas (Cicalese, 2010). Desde estos espacios se generan instancias de reflexión, no concebidas como mera actividad práctica, sino que incorpora un compromiso ético y social de búsqueda de prácticas educativas sociales justas y democráticas (Parrilla Latas, 1997).

Todo proyecto de aprendizaje - servicio se sostiene según Furco (2008), en tres elementos básicos: a) intencionalidad de aprendizaje por parte de los alumnos que lo realizan; b) sentido de la actividad tanto para los alumnos como para los destinatarios; c) vinculación entre intencionalidad y sentido de la actividad.

La modalidad de *aprendizaje-servicio* permite aprender haciendo y ayuda a consolidar el aprendizaje de los contenidos curriculares, integrando en una misma actividad conocimientos provenientes de diversos campos disciplinares. Asimismo, los proyectos de *aprendizaje servicio* desarrollan la competencia en resolución de problemas, la motivación para aprender, la comunicación interpersonal y la capacidad de observación y transferencia de conocimientos para explicar problemáticas reales de la comunidad en la que desempeñan el servicio, favorecen el desarrollo personal y el compromiso con valores democráticos y solidarios, orientando un futuro desempeño profesional.

### **Implementación de la experiencia de prácticas socio-comunitarias**

A partir de lo planteado en párrafo anteriores, como docentes de *Planeamiento Institucional*, pretendemos que los alumnos, protagonistas en este proyecto de aprendizaje - servicio, lleven adelante un diagnóstico social de la comunidad donde van a insertarse a realizar sus prácticas, lo que les permitirá el análisis de sus contenidos y la elaboración de cursos de acción alternativos que son implementados mediante la asociación voluntaria entre la población y equipos técnicos a través de procedimientos grupales que amplían la percepción de la realidad (Lapalma, 2001). En esta experiencia en particular, intentamos articular acciones conjuntas entre docentes y alumnos de la asignatura, integrantes del Programa Alfabetizando y miembros de la comunidad.

En el contexto de estas prácticas socio-comunitarias, se pretende que los resultados del diagnóstico social, según Fernández Soto (en Escalada, 2001), pueda proporcionar: el análisis de múltiples determinantes causales de un problema posibilitando un análisis de tipo cualitativo; aportar a la comprensión y valoración de los procesos sociales en los que se pretende intervenir y la identificación de problemas concretos que permitan luego el diseño de varias posibilidades de escenarios futuros.

Lo anteriormente mencionado se relaciona con los planteos teóricos de Matus (1994), que se desarrollan en la cátedra, cuando hace referencia a la *explicación situacional*, concibiéndola como aquella instancia dentro de un proceso de planeamiento donde se explica la realidad, donde se reconsidera la validez de los problemas relevantes, donde se comprende la interrelación entre ellos y se formulan hipótesis sobre el proceso de generación de esos problemas. Aquí es necesario tener en cuenta la perspectiva de todos los actores involucrados, desde una mirada participativa e integral, lo cual intentamos lograr a través de las producciones de los alumnos.

Los *objetivos* del Proyecto son:

- Articular acciones comunitarias entre la UNRC y el área de Educación de la Municipalidad de Río Cuarto para favorecer en los alumnos el aprendizaje de competencias propias de sus respectivas prácticas profesionales que le faciliten una futura inserción laboral autónoma, crítica y solidaria.
- Contribuir a la disminución del analfabetismo en la ciudad de Río Cuarto colaborando en el relevamiento socio-educativo previo a la apertura de centros de alfabetización.
- Desarrollar contenidos de la asignatura *Planeamiento Institucional* a través de la implementación de un proyecto comunitario formando a los alumnos como ciudadanos solidarios y con conciencia socio-crítica.

Los *objetivos de aprendizaje* de los alumnos refieren a:

- Comprender las bases teóricas de fundamentación y procedimientos metodológicos para la realización de la explicación situacional como momento del proceso planificador.

- Aplicar los procedimientos de la planificación en la explicación situacional del problema del analfabetismo.
- Diseñar proyectos institucionales destinados a solución de problemas detectados en los sectores barriales relevados.

En ese marco se desarrollaron los siguientes *contenidos curriculares*:

- El papel del planeamiento y del diagnóstico en el desarrollo de políticas y programas educativos públicos.
- Concepto y funciones de la gestión (al presentar la Mesa de gestión del Programa).
- El diagnóstico social como proceso de conocimiento e intervención profesional del profesor y licenciado en Educación Especial
- Diagnóstico y explicación situacional: diferencias y relaciones. Conceptos de situación y producción social. Planos y espacios de explicación del problema. Causas genoestructurales, fenoestructurales y flujos de producción. Identificación de nudos críticos. Elaboración de flujograma como técnica para el análisis situacional.
- Ubicación de espacios estratégicos para la acción: actores afectados e involucrados y medios disponibles.
- El registro en el trabajo de campo.

### **Metodología de trabajo: Implementación de la experiencia**

A través de la implementación de esta propuesta intentamos atender a los cuatro componentes esenciales que, según Furco (2008), debería contemplar todo proyecto de aprendizaje-servicio: a) atender a una necesidad comunitaria genuina, b) integrar actividades de servicio a la comunidad con contenidos curriculares, c) otorgar protagonismo a los estudiantes en la creación y desarrollo de los proyectos de servicio y, d) generar espacios para que los estudiantes reflexionen acerca de la interacción entre la experiencia de servicio y los contenidos curriculares abordados.

Con ese sentido, algunas de las acciones desarrolladas fueron: capacitación de los docentes y estudiantes en la problemática de las prácticas socio-comunitarias; iniciado el cursado de la asignatura se trabajaron materiales bibliográficos referidos a la temática y se analizó el marco político que encuadra la realización de éstas prácticas como actividades curriculares de las carreras de grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Este trabajo incidió en la selección y secuenciación de contenidos y en la reorganización de material bibliográfico de la asignatura

Asimismo, se organizó un panel conformado por integrantes de la Mesa de Gestión del Programa Alfabetizando, conformado por miembros de la Subsecretaría de Educación de la Municipalidad de Río Cuarto, Secretario de Extensión de la Universidad Nacional de Río Cuarto, alumnos de la Federación Universitaria Río Cuarto y delegados del Programa de alfabetización cubano “Yo, sí puedo”. La intención de este encuentro fue: a) explicitar a los alumnos el marco político-ideológico del mencionado programa, de modo que se comprenda el sentido amplio y estratégico de la actividad y, b) establecer vínculos y acuerdos de trabajo entre todos los actores involucrados.

Como complemento, la coordinadora del programa “Alfabetizando”, junto a los coordinadores barriales, llevaron adelante una capacitación de los alumnos para presentar y explicar la metodología y los instrumentos a utilizar en la realización actividades de relevamiento barrial.

Una vez organizados los grupos de trabajo se revisaron las planillas de relevamiento, y se diseñó un nuevo instrumento como complemento, que les amplió la mirada a los alumnos para la identificación de problemáticas barriales.

Posteriormente, se realizó una distribución geográfica en los barrios de cada uno de los grupos, para luego dar inicio al relevamiento de información socio-educativa de la población utilizando cuestionarios y entrevistas domiciliarias, con la finalidad de detectar personas analfabetas y posibles facilitadores barriales para la apertura de centros de alfabetización.

Una vez realizadas las tareas de relevamiento, se llevó adelante el análisis de la información usando procedimientos del planeamiento estratégico-situacional, donde los alumnos debieron elaborar específicamente un “flujograma situacional”. La información allí vertida, les permitió luego, la elaboración de un “Programa Direccional” conformado por una serie de proyectos que intentan dar respuesta a una diversidad de necesidades emergentes relevadas.

Paralelamente al desarrollo del proyecto se llevaron adelante reuniones plenarias, instancias de supervisión, con la intención de socializar experiencias y producciones de los alumnos, y a la vez, efectuar un meta-análisis teórico y metodológico de lo realizado.

### **Evaluación de la experiencia: proceso metodológico.**

El proceso de evaluación se sustenta en una metodología de corte cualitativo y participativo, involucrando los destinatarios y ejecutores del proyecto. La misma se realizó en tres momentos:

a) Antes de iniciar el proyecto, para tomar decisiones relativas a su implementación, por medio de reuniones organizativas entre el Sub Secretario de Educación, el coordinador general del Programa Alfabetizando y los docentes de la asignatura.

b) Durante el desarrollo del proyecto, para evaluar en qué medida se van cumpliendo los objetivos de la propuesta. La misma se lleva a cabo a través de espacios de supervisión entre docentes y alumnos en cada clase, y el seguimiento de las producciones escritas de los estudiantes.

c) Al finalizar la ejecución del proyecto la evaluación se hizo a través de la presentación de un informe escrito por parte de los alumnos.

Esto se complementó con un cuestionario de opinión, que respondieron la totalidad de los alumnos, que incluye las siguientes dimensiones:

- Aprendizajes logrados a partir de la experiencia
- Sentimientos que generó la práctica socio-comunitaria
- Sugerencias relativas al Programa Alfabetizando y a la implementación y organización del proyecto “Planificando prácticas socio-comunitaria en el campo de la alfabetización” al interior de la asignatura.

Otra estrategia de evaluación fue el Registro de Observación del seminario de cierre de la propuesta realizado entre todos los integrantes del proyecto, donde se socializaron las producciones grupales, y se identificaron tanto aspectos valiosos como algunas cuestiones a revisar para la continuidad de la experiencia.

A esto se agregó la realización de Grupos de discusión y/o talleres integrados por el equipo de profesionales de la Universidad, el coordinador del Programa Alfabetizando y algunos de los miembros de la comunidad involucrada, para valorar la participación de los alumnos y del equipo universitario en el programa municipal. Además, se intentó reflexionar acerca de los aspectos organizativos reflejados a partir de la intervención de los distintos actores involucrados en el proyecto socio-comunitario.

El cierre se dio a partir de la elaboración de un Informe Final a partir de la información recogida en la totalidad de las actividades mencionadas para ser presentado al equipo de gestión del Programa Alfabetizando.

### **Valoración de la experiencia por los estudiantes**

A continuación se presentan las apreciaciones de los alumnos en relación a la experiencia realizada, sistematizada a partir de categorías emergentes de la lectura de los datos.

#### *Aportes a la comunidad:*

Los aportes que los estudiantes consideran que han prestado a la comunidad refieren a cuatro órdenes de cuestiones. En primer lugar, algunos estudiantes sienten que han prestado un servicio a la Municipalidad más que a la comunidad.

*“Me sentí más prestadora de servicio a la municipalidad que a la comunidad” (C14).*

Estas apreciaciones, si bien minoritarias, interpelan al equipo docente a realizar una reflexión más profunda con los estudiantes que les permita visualizar a la Municipalidad como parte del Estado y como mediadora en el trabajo con la comunidad, reflexionar acerca del rol de los organismos gubernamentales en la resolución de problemas sociales y educativos y sobre la importancia de la triangulación de acciones entre la Universidad, las políticas públicas y la comunidad.

En segundo lugar, creen que el aporte central fue colaborar en la descripción o relevamiento de la realidad socio-educativa de los barrios, realizar un diagnóstico de necesidades y condiciones necesarias para la apertura de centros de alfabetización. Esta apreciación mayoritaria es coincidente con el objetivo explícito de la actividad propuesta por el Programa Alfabetizando.

Un tercer grupo valora que el aporte no ha estado sólo en el relevamiento sino que va más allá del mismo. En este sentido, señalan tres proyecciones. Primero, que el aporte está en colaborar brindando a la población la posibilidad de alfabetizarse, siendo que varios estudiantes manifiestan su deseo de continuar en el proceso de alfabetización. Segundo, algunos señalan que no sólo recabaron datos sino que pudieron conversar, escuchar a la gente, comprender las situaciones en las que viven.

*“Mas allá de buscar recabar los datos establecimos una conversación en donde se pretendía escuchar y comprender la situación de cada persona” (C 55).*

Tercero, valoran haber proporcionado información e incentivar a la comunidad acerca de la posibilidad de aprender a leer y escribir.

*“Brindarle al barrio la posibilidad de conocer que en el interior del barrio y no lejos de casa tienen la posibilidad de aprender a leer y escribir” (C 43.)*

Por último, algunos estudiantes valoran los aportes desde la perspectiva de la propia universidad enfatizando el cumplimiento de su función social:

*“Creo que sirven para ir instalando entre nosotros una nueva mentalidad en la que la universidad está al servicio de quienes más lo necesitan” (C 4).*

*“El aporte que ha brindado esta experiencia es poder sentirnos útiles sabiendo que la universidad recorre los barrios y no es un edificio aislado” (C 23).*

#### *Aprendizajes:*

Podemos categorizar las respuestas de los estudiantes acerca de qué aprendieron en seis tipos de aprendizajes.

1. Aprendieron contenidos de la disciplina, en especial los vinculados al diagnóstico social y la formulación de proyectos.

*“Aprendí a armar un proyecto” (C 5).*

2. La experiencia les permitió vincular los contenidos teóricos con la práctica real. El trabajo en terreno les facilitó la comprensión de la teoría. Pudieron atribuir sentido a los conceptos de la disciplina.

*“Pude articular los contenidos con la práctica desarrollada (...) para realizar el relevamiento así como el proyecto era necesario articular los conceptos aprendidos (...) la práctica nos hacía ver las cosas de otro modo y desestructuraba lo que teníamos previo” (C20).*

*“El desarrollo de la experiencia contribuyó a una mejor comprensión de los conceptos en todo sentido a verlos de un modo mas cercano a la realidad” (C 29).*

*“La experiencia contribuyó a la atribución de sentido de los conceptos” (C 38).*

3. Aprendieron competencias profesionales tales como: comunicativas, relación con otros, trabajo en equipo, resolución de problemas y toma de conciencia acerca de la complejidad de las situaciones reales.

*“Aprendí a relacionarme con gente que no conocía” (C2).*

*“Aprendí a ponerme en el lugar del otro” (C21).*

*“Aprendí lo que se asemeja a un trabajo interdisciplinario” (C 14).*

*“Aprendí la complejidad de la puesta en marcha de un proyecto que supone la participación de tantas personas” (C 11).*

*“Lo complicado de las relaciones interpersonales en torno a un trabajo” (C4).*

*“Creo que principalmente aprendí a comunicarme mejor con las personas y a conocer mis limitaciones en ese aspecto” (C 25).*

*“Aprendí a organizarme en un equipo de trabajo con mi coordinadora” (C 33).*

*“Aprendí a escuchar mas que hablar” (C 36).*

*“Aprendí habilidades comunicativas, a plantearme posibles maneras de solucionar problemáticas” (C 38).*

4. Aprendieron a comprender la existencia de realidades diferentes, de un otro que vive situaciones diferentes a la propia.

*“Lo que aprendí a partir de la participación en el proyecto es que pude ver la realidad en la que vive la gente de barrios cadenciados, la forma de vida totalmente diferente a la nuestra. La verdad es que siempre lo veía en la tele pero no es lo mismo vivirlo personalmente” (C3).*

*“Pude aprender y entender otras realidades sociales muy diferentes a las que nos plantean en los textos escritos” (C 16).*

5. Aprendieron a valorar la posibilidad que ellos tienen de estudiar.

*“Me permitió ver, tomar conciencia de la importancia de la educación, del esfuerzo que hacen mis padres para que yo esté hoy aquí” (C 44).*

6. Aprendieron a superar prejuicios.

*“Aprendí que no tengo que ser prejuiciosa, fui con mucho miedo cuando empecé pero no tuve ningún inconveniente” (C33).*

*“Las mismas personas del barrio fueron tan respetuosas que borraron mis prejuicios (inevitables al entrar o mirar esas realidades) y comprendí que pobreza no es sinónimo de delincuencia, ignorancia, falta de respeto, todo lo contrario... ojalá podamos de a poco poder cambiar nuestras miradas y así cambiar la realidad” (C 35).*

*“Aprendí que los prejuicios que uno tiene en relación a la gente no tienen nada de cierto con la realidad” (C 36).*

### *Sentimientos*

Se indagó también cómo se sintieron los estudiantes al realizar la práctica socio-comunitaria. En la mayoría de las respuestas los estudiantes expresan sentimientos positivos: se sintieron “bien”, “cómodos”, “gratificados”.

*“Salir de la universidad es una experiencia motivadora” (C 20)*

Al comienzo del proceso muchos sintieron miedo, inseguridad, incertidumbre, pero luego fueron tomando confianza y perdieron los temores iniciales. Posiblemente, este cambio actitudinal se vincule con la superación de los prejuicios analizados en el apartado anterior.

*“Me sentí un poco insegura y con temor al principio, era un lugar al que nunca había ido, era totalmente desconocido. Pero considero que fue una muy buena experiencia, enriquecedora” (C 39).*

Otro sentimiento expresado por los estudiantes es el de sorpresa, asombro ante las realidades que conocieron.

*“Me sentí bien, asombrada ante la vida y conflictos que circulan en los barrios” (C 11).*

Una minoría de alumnos se sintió ajena, no comprometida totalmente con la experiencia, no partícipe. Una estudiante también afirma haber sentido vergüenza. Estos sentimientos se vinculan con el poco tiempo de desarrollo de la práctica y su inserción en una actividad puntual del Programa de alfabetización. Estos sujetos son los mismos que expresan su aspiración a participar en todo el Programa, en especial en el proceso mismo de alfabetización.

*“No me sentí identificado, tal vez un poco ajeno a la tarea” (C 25).*

Una apreciación generalizada de relevancia refiere a la alta valoración que realizan los estudiantes de la tarea de los coordinadores cuya intervención consideran vital para el desarrollo de esta experiencia.

*“Bien, muy acompañada por nuestra coordinadora que fue de gran ayuda, nos quitó dudas.... Creo que sin ella no lo hubiésemos logrado”. (C 23).*

Esta valoración es compartida por el equipo docente. Creemos que la incorporación de esta práctica socio-comunitaria al currículo de Planeamiento Institucional no hubiese sido posible sin la participación de los coordinadores territoriales que posibilitaron la entrada al campo de los estudiantes, su formación en los procedimientos de relevamiento y su acompañamiento durante las actividades. La inserción de los estudiantes en proyectos socio-comunitarios que ya están en desarrollo y con una estructura organizativa armada constituye una oportunidad que fortalece el Programa de la UNRC.

### *Sugerencias*

Los estudiantes realizan sugerencias para mejorar el proyecto que clasificamos en: 1) sugerencias relativas al Programa Alfabetizando; 2) sugerencias referidas a la organización interna de la asignatura.

#### *1. En cuanto a las primeras proponen:*

- Más acompañamiento de los coordinadores. Cabe señalar que se trata de una sugerencia de cinco alumnos mientras la mayoría restante se ha manifestado muy conforme con este aspecto.
- Mayor comunicación entre los coordinadores (5 respuestas).

#### *2. En cuanto a la organización interna:*

- Más tiempo para la realización de la práctica. Desean permanecer más tiempo en el programa participando de las actividades propias de alfabetización y no sólo de relevamiento a fin de lograr un mayor involucramiento.
- Mejor organización o coordinación entre Universidad y Municipalidad.
- Más momentos de reflexión en clase.

## **Consideraciones finales**

Creemos que la valoración de la experiencia desafía a la Universidad Nacional de Río Cuarto y a la Municipalidad a continuar, profundizar y mejorar la articulación interinstitucional mediante la participación de estudiantes en el Programa Alfabetizando o en otros proyectos educativos en tanto posibilita: a) formar a los estudiantes en la solidaridad y compromiso social; b) articular instituciones públicas en proyectos de transformación social; c) formar en competencias profesionales vinculando teoría y práctica real; d) modificar representaciones y prejuicios de los estudiantes; e) dar nuevos sentidos a las funciones de la Universidad.

La inclusión de estas prácticas en el proceso de formación de profesionales de la educación especial permite reformulaciones y cambios para dar respuestas a la complejidad de las nuevas demandas sociales con que se enfrentan los educadores en general; e incorpora la dimensión socio-crítica de la formación que requiere todo estudiante de una universidad pública. A los futuros egresados de las carreras de Educación Especial los aproxima a la problemática del vínculo entre discapacidad- entendida como construcción social-, aprendizaje y marginalidad social.

Se pretende formar y abordar el desarrollo de una actitud abierta y crítica hacia la diversidad como alternativa cultural y educativa y de ampliar la visión hacia la inserción en posibles nuevos ámbitos laborales como podría ser el programa de alfabetización o en otros dependientes de organismos públicos o privados que apuntan a mejorar la calidad educativa de las personas. Específicamente, en este programa de Alfabetización, las alumnas pueden insertarse como coordinadores barriales voluntarios, de hecho algunos alumnos permanecen en el programa, ya sea como coordinadores barriales o como alfabetizadores en grupos que cuentan con personas con necesidades educativas especiales.

Sin duda la experiencia les permitió conocer unas nuevas facetas de la universidad como institución formadora, responder a una demanda de la comunidad en sectores vulnerables y en interacción con otras instituciones, en este caso la Municipalidad. A esto se agrega vivir la experiencia de aprender los contenidos teóricos de una asignatura vinculándolos con situaciones de una realidad social cotidiana, lo cual permite resignificarlos e integrarlos con algunos ya trabajados en otros espacios curriculares, posicionándose como futuras profesionales de la educación especial. .

Considerando el análisis de esta primera experiencia de práctica socio-comunitaria estamos desarrollando la segunda, en la cual estamos intentando subsanar algunas dificultades y logrando mecanismos más fluidos de interacción entre los actores. Siguen pendientes algunas cuestiones como: a) articular esta práctica con otras asignaturas de modo de dar continuidad a la participación de los estudiantes en el Programa; b) ampliar los espacios de reflexión y discusión sobre la experiencia en las clases, con participación de los integrantes de la Mesa de Gestión. Pero más allá de todos los errores que podamos ir advirtiendo estamos convencidas de que vale la pena seguir apostando por la inclusión de éstas prácticas en los trayectos de formación profesional por el valor y sentido que representan para quienes las realizan.

## Bibliografía

- Bolivar, A. (1999), *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cicalese, G. (2010) (coord.), Equipo Centro de Comunicación Comunitaria La Crujía. *Comunicación comunitaria. Apuntes para abordar las dimensiones de la construcción colectiva*. Colección Apuntes de Comunicación. Buenos Aires. La Crujía Ediciones.
- De Alba, A. (1995), *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires. Miño y Dávila Ediciones.
- Fernández Soto, S (2001), “El proceso de elaboración de diagnósticos locales desde una perspectiva estratégica” En Escalada, M. (2001), *El diagnóstico social. Proceso de conocimiento e intervención profesional*. (110-123) Buenos Aires Editorial Espacio,
- Furco, A (2008), “El rol del docente en el desarrollo de proyectos de aprendizaje – servicio”. En *Antología 1997-2007, Seminarios Internacionales “Aprendizaje y servicio solidario”*. Programa Nacional Educación Solidaria. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Lapalma, A (2001), El escenario de la Intervención Comunitaria. En *Revista de Psicología*, Vol X, Nº 2. Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/264/26410206.pdf> Consulta (23/02/ 2011).
- Lucarelli, E. (2006), Innovaciones en los procesos del aula universitaria: la encrucijada entre lo deseado y lo posible. [www.inrpf/Acces/Biennale/5biennale\\_Consulta](http://www.inrpf/Acces/Biennale/5biennale_Consulta) ( 05/02/2007)
- Matas, A.; Tojar J.C. y Serrano, J. (2004). Innovación Educativa; Un estudio de los cambios diferenciales entre el profesorado de la Universidad de Málaga. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1).  
[www: redie.ua.bc.mx./vol.6 no1/contenido-matas.html](http://www.redie.ua.bc.mx./vol.6_no1/contenido-matas.html) Consulta: (10/10/2011)
- Matus, C. (1994), Entrevista con C. Matus por Huerta, F. “El Método PES.” Santiago de Chile. Fondo Editorial Altadir.
- Parrilla Latas, A. (1997) “La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo” En *Revista Educar* 21 Universidad de Sevilla España. 39-65..
- Tapia, M. N. (2000), El valor pedagógico de las experiencias solidarias. En *Actas del 3er y 4to. Seminario Internacional “Escuela y Comunidad”*. Buenos Aires. Argentina. 24 y 25 de agosto 1999/2000.
- Tapia, M. N. (2006) *Aprendizaje y servicio solidario*. En el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Buenos Aires Ciudad Nueva.

Tapia, M. N. (2008) "La propuesta pedagógica del aprendizaje y servicio". En *Antología 1997-2007, Seminario Internacionales "Aprendizaje y servicio solidario"*. Programa Nacional Educación Solidaria. Ministerio de Educación. Argentina.

Vogliotttil, A y Macchiarola, V.. (2003) "Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional docente". Ponencia en Congreso Latinoamericano de Educación Superior. Universidad Nacional de San Luis. Argentina. Setiembre

---

E-mail: amontebelli@hum.unrc.edu.ar

<sup>ii</sup> Incorporación de prácticas socio-comunitarias a los planes de estudio de las carreras de la Universidad Nacional de Río Cuarto bajo la modalidad de *módulos* dentro de las asignaturas, seminarios, talleres o espacios de prácticas profesionales ya existentes. (Res. CS 322/09)

<sup>iii</sup> Adaptación de la diferenciación de campos de conformación estructural curricular que propone Alicia de Alba (1995).