



Prácticas Profesionalizantes, ETP y Desarrollo Local –Consideraciones Pedagógicas e Institucionales–

Gustavo Javier Wansidler¹

I. Situando algunas coordenadas de partida. *¿Por qué las Prácticas Profesionalizantes?*

Este capítulo asume el desafío de presentar una posición y un punto de vista sobre las prácticas profesionalizantes, procurando dar cuenta de aquello que entendemos se construye –y puede continuar construyéndose– en sus dimensiones organizativo-institucionales y pedagógicas. Este propósito se reconoce y se vertebra en el vínculo entre la Educación Técnico Profesional (ETP) y las narrativas territoriales, en clave de desarrollo local, donde las prácticas profesionalizantes se constituyen como espacios de articulación entre formación, trabajo, ciudadanía e intervención territorial.

Nos referimos a una institucionalidad educativa que, enraizada en los sentidos sociales que le son propios, se piense como continuidad del territorio al que pertenece; una institucionalidad que, en articulación con otras organizaciones y actores, busque construir asociativa y complementariamente un destino común.

En el marco de la Ley de Educación Técnico Profesional Nº 26.058 y de las resoluciones del Consejo Federal de Educación, las Prácticas Profesionalizantes (PP) constituyen un campo formativo obligatorio destinado a garantizar procesos sistemáticos de vinculación entre la formación técnico-específica, el mundo del trabajo, la producción, la ciencia, la tecnología y el desarrollo socio comunitario.

Desde esta perspectiva, las prácticas profesionalizantes constituyen una estrategia privilegiada para vincular la formación con el mundo del trabajo, permitiendo a los estudiantes participar de procesos productivos, tecnológicos, organizacionales y comunitarios concretos. Estas experiencias pueden incluir instancias de entrenamiento laboral, pero no se reducen a ellas. Su propósito es favorecer una comprensión integral de los procesos de trabajo y de su significado social, articulando conocimientos científicos, tecnológicos, técnicos, éticos y ciudadanos en el marco del proyecto pedagógico institucional de la Educación Técnico Profesional.

En primer lugar, quisiéramos dejar constancia de que esta escritura sobre las prácticas profesionalizantes se inscribe en el campo de lo educativo. Por ello, consideramos fundamental

¹ Responsable del área ETP, Economía Social y Desarrollo Local.

situar desde dónde y cómo recorreremos y recreamos estos espacios, en particular el educativo-escolar.

En un intento siempre inacabado pero necesario de atender estas preguntas –cuyas respuestas han variado a lo largo del devenir histórico del campo educativo–, podríamos afirmar que “lo educativo” debería contribuir al desarrollo de las personas, los colectivos y las comunidades. Un desarrollo que concebimos como la construcción de un acto discursivo de integración o, más precisamente, como la producción de “otras continuidades de pertenencia” para los sujetos, colectivos y comunidades en las dimensiones cultural, política y económica del devenir social.

Desde esta perspectiva, la formación técnica no sólo procura desarrollar capacidades para el desempeño laboral y profesional, sino también favorecer la comprensión crítica del trabajo como práctica social, productiva y cultural. En este sentido, contribuye a formar sujetos capaces de participar activamente en la vida democrática, intervenir en sus territorios y construir respuestas colectivas frente a los desafíos de su tiempo.

Las prácticas profesionalizantes, en este sentido, se configuran como experiencias pedagógicas donde los/as estudiantes no solo desarrollan capacidades profesionales, sino también herramientas para comprender e intervenir en los procesos sociales, productivos y culturales que atraviesan sus territorios.

Tal vez valga la pena que nos detengamos a reflexionar a partir de la siguiente escena:

En un seminario provincial sobre educación y trabajo en contextos de encierro, se desarrolló el siguiente diálogo entre una periodista local (P) y un agente responsable del ámbito penitenciario (A):

A: —La finalidad de nuestro programa de educación para el trabajo en la cárcel es colaborar en la reinserción social de las personas privadas de libertad.

P: —¿A qué se refiere exactamente con "reinserción social"?

A: —A que aprendan a cumplir con sus deberes dentro de la sociedad. En ese sentido, el programa se enfoca exclusivamente en el trabajo con los internos.

P: —¿Y no cree que es igual de importante –o incluso más– que reconozcan sus derechos?

A: —Sí, sí, claro... Lo que pasa es que, si estas personas llegaron a este lugar, es porque no respetaron los derechos de otros ciudadanos, ni tampoco sus propios deberes.

P: —Bueno, pero...

A: —Mire, señorita, nuestra pedagoga sostiene que lo fundamental es que los internos puedan construir sus propios proyectos de vida y, a partir de ahí, lograr su inserción en la sociedad.

En definitiva, podríamos afirmar que toda acción educativa orientada a la construcción de un proyecto de vida debería tener un impacto simultáneo sobre la vida social en su conjunto. Es decir, no hay proyecto posible si no se interviene en las condiciones estructurales del entramado social del que todos –personas, colectivos, organizaciones e instituciones–

formamos parte. En otras palabras, no hay proyecto sin una vida compartida que reconozca al otro como parte constitutiva de nuestro propio devenir.

Retomando el hilo de lo que venimos planteando, pensar lo educativo en términos de “otras continuidades de pertenencia social” nos permite problematizar la realidad reconociendo a todos los sujetos como parte de un escenario complejo, históricamente construido y permanentemente abierto a nuevos sentidos. Sujetos, colectivos y comunidades aparecen, así como protagonistas de una realidad que, concebida como texto social, puede –y debe– ser leída críticamente, discutida y reescrita por quienes la habitan.

Nos referimos aquí a la posibilidad de resignificar ese texto social a partir de una lectura que interrogue sus condiciones de producción, los principios que organizan su funcionamiento y las relaciones de poder que lo atraviesan. Aquello que se muestra de manera explícita y aquello que permanece naturalizado u oculto, forman parte de una misma trama que requiere ser comprendida para poder ser transformada.

Desde esta perspectiva, las intervenciones socioeducativas adquieren sentido en la medida en que contribuyen a generar procesos colectivos de reflexión, participación y construcción de alternativas. Más que actuar sobre sujetos definidos exclusivamente por sus carencias o situaciones de exclusión, se trata de promover condiciones para ampliar las formas de pertenencia, participación y protagonismo social.

Concebir nuestras intervenciones únicamente como acciones sobre la exclusión produce un efecto de distanciamiento: el excluido aparece como alguien que está “allá”, mientras nosotros permanecemos “acá”, por fuera de aquello que se pretende transformar. Sin embargo, si algo necesita ser modificado, es precisamente esa distancia que naturaliza la fragmentación social y debilita la construcción de lo común.

En este sentido, pensar la educación es también pensar la posibilidad del cambio social y la disposición colectiva para imaginar y construir otros futuros posibles. Lo pedagógico se configura entonces como una síntesis dinámica de dimensiones epistémicas, sociales, históricas, culturales y políticas que sólo adquieren sentido pleno en la medida en que se inscriben en procesos participativos y comunitarios. Procesos que, a través de formas de gestión asociada y construcción democrática de decisiones, permiten que los sujetos, las organizaciones y las comunidades se reconozcan como protagonistas en la producción de nuevos horizontes de desarrollo y de pertenencia compartida.

Una invitación para recorrer este documento

Antes de avanzar en la lectura, proponemos recuperar una experiencia concreta de práctica profesionalizante desarrollada por su institución o imaginar una posible experiencia futura.

A lo largo de los distintos capítulos, invitamos a volver sobre esa experiencia para analizarla desde diferentes perspectivas:

- ¿Qué necesidades, desafíos u oportunidades del territorio aborda?
- ¿Qué actores participan y qué relaciones construyen?
- ¿Qué formas de trabajo se ponen en juego?
- ¿Qué capacidades profesionales permite desarrollar?
- ¿Qué aprendizajes construyen las y los estudiantes?
- ¿Qué procesos de apropiación, identidad y profesionalidad promueve?
- ¿Qué aportes realiza al desarrollo territorial?

Las herramientas y reflexiones propuestas en este documento pueden leerse como diferentes maneras de abordar estas preguntas.

II. Prácticas Profesionalizantes, Desarrollo Local y construcción Territorial. *¿Qué son las PP desde una perspectiva territorial?*

II.1. Desarrollo local y Educación Técnico Profesional

Es desde lo planteado en torno a lo educativo que intentaremos abordar el sentido de las prácticas profesionalizantes. Se trata de desarrollos que se nos presentan –y que también elegimos presentar– como parte de un caminar compartido entre construcciones teóricas y pulsaciones de la experiencia. Desde esa perspectiva, buscamos que este escrito sea un intento de obra abierta a ser interrogada; una obra que, a su vez, tenga la potencia de interpelarnos.

Ahora bien, hablar de prácticas profesionalizantes desde una perspectiva del desarrollo local supone asumir una determinada concepción acerca de los territorios, de los procesos educativos y de los sujetos que los habitan. Entendemos el desarrollo local como un proceso de construcción colectiva mediante el cual una comunidad fortalece sus capacidades para producir, innovar, organizarse, generar trabajo, construir institucionalidad, ampliar derechos y proyectar democráticamente su futuro. Se trata de una dinámica que integra de manera inseparable las dimensiones económicas y productivas con las culturales, sociales, políticas y ambientales, reconociendo a los territorios como espacios donde se construyen respuestas compartidas frente a los desafíos del presente y los horizontes del porvenir.

Desde esta mirada, el desarrollo local se configura como una construcción política, cultural, económica y educativa. Una construcción que requiere sujetos capaces de interpretar críticamente la realidad, intervenir sobre ella y participar en la producción de nuevos horizontes colectivos. Es precisamente en este punto donde la Educación Técnico Profesional adquiere una relevancia estratégica, en tanto contribuye a la formación de capacidades que permiten a las personas, organizaciones y comunidades participar activamente en la construcción de sus propios procesos de desarrollo.

Las prácticas profesionalizantes constituyen uno de los dispositivos privilegiados mediante los cuales la Educación Técnico Profesional materializa esta vinculación entre formación, trabajo, ciudadanía y territorio. Su sentido excede la mera aplicación de conocimientos previamente adquiridos y se proyecta como una experiencia donde los sujetos construyen capacidades profesionales al tiempo que participan de procesos concretos de intervención sobre la realidad.

II.2. Las prácticas profesionalizantes como práctica transformadora

Es en esta dirección que resulta oportuno retomar la afirmación de Jean-Marie Barbier, quien señala que es “...útil definir la práctica como una transformación de la realidad, transformación de una realidad en otra realidad que siempre implica la actividad de un sujeto humano”.

Desde este planteo, entendemos que toda práctica supone una relación activa entre conocimiento y acción, entre reflexión e intervención, entre sujeto y realidad.

Las prácticas profesionalizantes pueden ser comprendidas, entonces, como espacios donde el pensamiento crítico-reflexivo y la acción transformadora se reconocen como dimensiones inseparables de un mismo proceso formativo. Se trata de experiencias que habilitan lecturas sobre la realidad y, simultáneamente, generan condiciones para intervenir sobre ella. En este sentido, la práctica no constituye únicamente un espacio de aplicación de saberes, sino también un ámbito de producción de conocimientos, construcción de identidades y generación de transformaciones.

II.3. El doble registro de las prácticas profesionalizantes

En el marco del proceso educativo, las prácticas profesionalizantes pueden ser pensadas como proyectos que operan en un doble y complementario registro:

- a) Por un lado, posibilitan la integración, contrastación y resignificación de los saberes contruidos en los distintos campos de formación de la propuesta curricular. Las prácticas permiten que los conocimientos científicos, tecnológicos, técnicos y socioculturales adquieran sentido en situaciones concretas, favoreciendo procesos de aprendizaje donde teoría y práctica se interpelan mutuamente. Desde esta perspectiva, constituyen un espacio privilegiado para la construcción de capacidades profesionales complejas vinculadas con la resolución situada de problemas, la toma de decisiones, el trabajo colaborativo, la innovación y la reflexión crítica sobre la propia acción.
- b) Por otro lado, permiten participar y aportar estratégicamente al desarrollo socio-productivo, cultural, institucional y ambiental de los territorios en los que se inscribe la oferta formativa. En este sentido, las prácticas profesionalizantes pueden comprenderse

como dispositivos institucionales mediante los cuales la ETP se vincula activamente con los actores locales, contribuyendo a la construcción de capacidades territoriales, al fortalecimiento de redes colaborativas y a la generación de respuestas colectivas frente a los desafíos del desarrollo.

Desde esta perspectiva, las prácticas profesionalizantes, en tanto dimensión constitutiva de la formación técnico-profesional, participan en la construcción de sujetos capaces de intervenir activamente en los procesos sociales, económicos, culturales e institucionales que atraviesan sus comunidades. Se constituyen así en espacios donde la formación profesional se construye en diálogo con las problemáticas, identidades, culturas y proyectos colectivos de los territorios, fortaleciendo la producción de lo público como construcción de lo común. Porque formar técnicos, desde una perspectiva de desarrollo local, supone simultáneamente formar sujetos capaces de participar en la construcción democrática de los destinos colectivos, contribuyendo a que las comunidades amplíen sus capacidades para producir, decidir, innovar y proyectar su propio futuro.

II.4. Las prácticas profesionalizantes en la articulación entre educación, trabajo y desarrollo territorial

Las prácticas profesionalizantes constituyen uno de los principales dispositivos mediante los cuales la Educación Técnico Profesional articula los procesos formativos con el mundo del trabajo y los desafíos del desarrollo territorial.

Esta articulación no responde únicamente a la necesidad de acercar a las y los estudiantes a escenarios reales de desempeño profesional. Supone, además, reconocer que el trabajo constituye una dimensión central de la vida social, económica, cultural y productiva de las comunidades y, al mismo tiempo, una experiencia a través de la cual las personas construyen proyectos, vínculos, pertenencias e identidades. La formación técnica adquiere sentido en la medida en que permite comprender, participar y contribuir a los procesos que organizan la producción, la prestación de servicios, la innovación, la gestión pública y la construcción de condiciones para el desarrollo singular y colectivo.

El trabajo constituye una dimensión central de la vida social, económica, cultural y productiva de las comunidades y, al mismo tiempo, una experiencia a través de la cual las personas construyen proyectos, vínculos, pertenencias e identidades.

Desde esta perspectiva, el mundo del trabajo puede entenderse como el conjunto de actores, instituciones, organizaciones, relaciones y procesos mediante los cuales una sociedad produce bienes, servicios, conocimientos, tecnologías y respuestas a sus necesidades y desafíos. Empresas, organismos públicos, cooperativas, mutuales, organizaciones comunitarias, emprendimientos productivos, instituciones científicas y tecnológicas, organizaciones profesionales y diversos espacios de actividad económica y social forman parte de este entramado.

Las prácticas profesionalizantes permiten que las y los estudiantes se vinculen con estos actores y escenarios, conozcan sus dinámicas de funcionamiento, comprendan los problemas que enfrentan y participen en experiencias que articulan saberes, capacidades profesionales y desafíos concretos. De este modo, favorecen la construcción de aprendizajes situados y contribuyen a que la formación técnica dialogue con los procesos de transformación que atraviesan los territorios.

Esta relación entre educación, trabajo y territorio adquiere especial relevancia en contextos caracterizados por profundas transformaciones tecnológicas, productivas, ambientales y organizacionales. Los cambios en los modos de producir, gestionar, comunicar e innovar modifican permanentemente las capacidades requeridas para la participación en el mundo del trabajo. En consecuencia, la formación técnico profesional necesita generar experiencias que permitan comprender estos procesos, desarrollar capacidades para actuar en escenarios cambiantes y fortalecer la disposición al aprendizaje permanente.

La relación entre prácticas profesionalizantes y mundo del trabajo debe interpretarse, en primer lugar, en términos de preparación para futuras inserciones ocupacionales. Sin embargo, esta relación no se agota en dicha finalidad. Las y los estudiantes que participan en las prácticas profesionalizantes comienzan a involucrarse en procesos, actividades y experiencias propias del mundo del trabajo, comprendido en su sentido amplio. En este marco, su potencia formativa también radica en la posibilidad de comprender cómo se organizan las actividades productivas, cómo se construyen los procesos de innovación, cómo se articulan distintos actores para resolver problemas y cómo el trabajo participa en la construcción del desarrollo de una comunidad.

Desde esta mirada, las prácticas profesionalizantes permiten reconocer que el desarrollo territorial no constituye un proceso abstracto ni externo a la formación. Se expresa concretamente en las actividades productivas, en la prestación de servicios, en las políticas públicas, en las iniciativas asociativas, en los proyectos tecnológicos, en las experiencias comunitarias y en las múltiples formas de trabajo que sostienen la vida económica y social de los territorios.

Por ello, las prácticas profesionalizantes pueden entenderse como espacios donde convergen simultáneamente tres propósitos complementarios. Por una parte, contribuyen al desarrollo de capacidades profesionales vinculadas con los perfiles de formación. Por otra, favorecen la comprensión de los procesos y dinámicas propias del mundo del trabajo. Finalmente, posibilitan la participación de las instituciones educativas y de las y los estudiantes en iniciativas que aportan al desarrollo local y al fortalecimiento de las capacidades territoriales.

Cuando esta articulación se produce, las prácticas profesionalizantes trascienden la lógica de la aplicación de conocimientos o del entrenamiento técnico. Se transforman en experiencias donde las y los estudiantes participan de procesos reales, interactúan con diversos actores, comprenden el sentido social de las profesiones para las cuales se forman y comienzan a reconocerse como futuros técnicos capaces de intervenir responsablemente en el mundo del

trabajo y en el desarrollo de sus comunidades. *De este modo, pueden reconocer que el trabajo no constituye únicamente un ámbito de inserción ocupacional, sino una dimensión fundamental de la vida territorial y humana*, a través de la cual se producen bienes, servicios, conocimientos, vínculos y proyectos colectivos.

En este sentido, las prácticas profesionalizantes constituyen una oportunidad privilegiada para fortalecer los vínculos entre educación, trabajo y territorio, contribuyendo simultáneamente a la formación de capacidades profesionales, a la construcción de proyectos socio-ocupacionales y al desarrollo de comunidades más dinámicas, integradas y sostenibles.

II.5. El territorio como texto social

La comunidad puede ser pensada, en este sentido, como el "texto territorial y local" al cual pertenecen tanto la institución educativa como las ofertas formativas que ésta despliega. Hablar en términos de texto territorial supone reconocer una relación de continuidad entre texto y contexto, evitando comprenderlos como dimensiones separadas o antagónicas.

Se busca así superar oposiciones frecuentes tales como adentro-afuera, escuela-comunidad, endógeno-exógeno o texto-contexto, entendiendo que los procesos educativos forman parte constitutiva de las dinámicas sociales, culturales, económicas e institucionales de los territorios en los que se inscriben.

Desde esta perspectiva, las prácticas profesionalizantes pueden comprenderse como formas de lectura, interpretación y reescritura de ese texto territorial. Un texto siempre abierto, atravesado por múltiples voces, conflictos, memorias, proyectos y posibilidades de transformación.

La potencia formativa de las prácticas surge precisamente de la articulación entre ambos registros. No se trata únicamente de aprender una profesión ni exclusivamente de intervenir sobre un territorio, sino de construir experiencias donde profesionalización y ciudadanía se constituyen mutuamente.

II.6. Profesionalización, subjetividad y territorio

Los diversos y complementarios itinerarios de las prácticas profesionalizantes –tanto desde la integración de saberes como desde su significativa imbricación con el desarrollo de los territorios– ofrecen un campo de experiencia que despierta profundos movimientos de subjetivación en quienes participan. Parafraseando a Jean-Marie Barbier, podríamos afirmar que toda práctica implica procesos de movilización y producción identitaria.

Desde esta perspectiva, las prácticas profesionalizantes no sólo contribuyen a la construcción de capacidades técnicas, sino también a la configuración de modos de percibir, interpretar y

actuar sobre la realidad. En diálogo con los aportes de Pierre Bourdieu, podríamos decir que las PP habilitan procesos de aproximación e ingreso a un determinado campo profesional, favoreciendo la construcción de disposiciones, saberes prácticos y formas de relación que configuran un *habitus* profesional.

Se trata de una construcción que excede el aprendizaje de procedimientos o técnicas específicas. Las y los estudiantes comienzan a reconocerse como parte de una comunidad profesional, apropiándose de lenguajes, criterios de actuación, responsabilidades éticas, formas de resolución de problemas y modos de comprender su propio rol en los procesos sociales y productivos.

Al mismo tiempo, estos procesos no acontecen de manera individual. En consonancia con los aportes de Enrique Pichon-Rivière, las prácticas profesionalizantes pueden comprenderse como espacios de construcción vincular, donde el aprendizaje se produce en interacción con otros sujetos, organizaciones y comunidades. Los vínculos que allí se establecen constituyen una dimensión central de la formación, en tanto habilitan procesos de cooperación, comunicación, reconocimiento mutuo y construcción colectiva de proyectos.

La profesionalización puede entenderse, así como la construcción progresiva de un “nosotros profesional”, donde identidad, pertenencia y participación se articulan en una experiencia compartida. Una experiencia que produce continuidades y transformaciones tanto en quienes participan como en los territorios donde las prácticas se despliegan.

Desde esta mirada, las prácticas profesionalizantes no se construyen únicamente desde dimensiones conceptuales o instrumentales, sino también desde dimensiones éticas, políticas, culturales y vinculares. Constituyen espacios donde se forman técnicos, pero también ciudadanos capaces de participar activamente en la construcción democrática de los procesos sociales, productivos e institucionales que atraviesan sus comunidades.

II.7. Prácticas profesionalizantes como práctica social, económica y política

Desde estos sentidos, las prácticas profesionalizantes adquieren una dimensión estratégica en tanto habilitan procesos donde los territorios no sólo reciben las transformaciones globales, sino que también producen respuestas, alternativas y capacidades colectivas para intervenir sobre ellas. Cuando el desarrollo se construye desde el arraigo territorial, lo local deja de pensarse como una escala subordinada para constituirse en un espacio de producción de conocimiento, innovación, ciudadanía y construcción democrática de lo común, con capacidad de proyectar sentidos y transformaciones sobre escenarios más amplios.

Caminar en esta dirección, en paisajes ya creados y por crear, implica significar las prácticas profesionalizantes, desde su punto de partida y en todas sus dimensiones de desarrollo, como prácticas políticas, sociales y económicas.

Esta posición supone comprender que la formación de técnicos, mientras responde a demandas específicas del mundo del trabajo y de los sistemas productivos, se reconoce en definiciones que los ámbitos educativo, profesional y territorial construyen acerca del tipo de sujetos, organizaciones, economías y comunidades que desean promover.

Las prácticas profesionalizantes participan así de la construcción de capacidades económicas territoriales. Lo hacen en la medida en que se reconocen siendo parte de los procesos de producción, innovación, agregación de valor, gestión asociativa, desarrollo tecnológico, sostenibilidad ambiental y generación de trabajo. Desde esta perspectiva, la dimensión económica no se reduce al mercado ni al empleo, sino que forma parte de la capacidad colectiva de una comunidad para producir recursos, satisfacer necesidades, ampliar oportunidades y proyectar estrategias de desarrollo con mayor autonomía.

En este sentido, las prácticas profesionalizantes pueden constituirse en espacios donde las y los estudiantes participan de experiencias vinculadas con empresas, cooperativas, mutuales, organizaciones comunitarias, organismos públicos, emprendimientos productivos y redes socioeconómicas territoriales. A través de estas experiencias, la formación técnica se vincula con los procesos concretos mediante los cuales las comunidades producen bienes, servicios, conocimientos e innovaciones orientadas al bienestar colectivo.

Se trata de definiciones orientadas por políticas de desarrollo que exceden el horizonte inmediato del ejercicio profesional. Políticas que modelan sentidos, trayectorias, pertenencias y horizontes colectivos, dando lugar a prácticas profesionalizantes que se reconocen como espacios de producción política, ética, social y económica.

Desde esta mirada, formar técnicos implica también formar sujetos capaces de comprender críticamente los procesos productivos y económicos de los que participan, intervenir sobre ellos y contribuir a la construcción de modelos de desarrollo territorial más democráticos, inclusivos, sostenibles y socialmente integrados.

II.8. Sujetos, instituciones educativas y territorio

Las distintas resonancias y registros contruidos en torno a las prácticas profesionalizantes – cualquiera sea la oferta formativa en la que se desarrollen– se inscriben así en la construcción de un proyecto formativo que articula identidad profesional, ciudadanía democrática, participación territorial, innovación tecnológica, sostenibilidad ambiental, desarrollo socio-productivo y construcción de lo público.

Respecto de los sujetos que aprenden, se trata de promover la construcción de un proyecto socio-ocupacional que contemple tanto la elaboración de sentidos y capacidades profesionales como el desarrollo de capacidades para una participación ciudadana protagónica. Estas dimensiones, concebidas en una imbricación inevitable, sintetizan una formación orientada a la intervención territorial y a la construcción de proyectos de vida socialmente significativos.

Respecto de la institución educativa, se propone la construcción de un proyecto socio-territorial en clave de aportes concretos. Desde esta perspectiva, las organizaciones educativas, en tanto instituciones de promoción y producción sociocultural, contribuyen a fortalecer las capacidades de las comunidades para interpretar, gobernar y transformar los procesos que las atraviesan, participando activamente en la construcción identitaria y estratégica de lo local.

Desde esta mirada, las prácticas profesionalizantes –dibujadas y recorridas por estudiantes, docentes y actores territoriales– se comprenden como parte de un proyecto colectivo comprometido con la generación de nuevas condiciones de pertenencia social, con la construcción democrática de lo común y con la producción de territorios más justos, participativos y sostenibles.

III. Criterios y orientaciones para el diseño y desarrollo de proyectos de prácticas profesionalizantes. *¿Cómo se construyen curricularmente?*

Las reflexiones desarrolladas en los capítulos precedentes nos permitieron situar a las prácticas profesionalizantes como un campo formativo que articula educación, trabajo, ciudadanía y territorio. Las hemos pensado como experiencias pedagógicas donde se construyen capacidades profesionales al mismo tiempo que se generan oportunidades para la participación social, la intervención territorial y el fortalecimiento de procesos de desarrollo local.

Si estos son los sentidos que orientan las prácticas profesionalizantes, la pregunta que emerge naturalmente es cómo traducirlos en propuestas concretas de formación.

Este capítulo procura aportar algunas orientaciones para el diseño, la gestión y la evaluación de proyectos de prácticas profesionalizantes. No se trata de ofrecer modelos cerrados ni secuencias rígidas de aplicación. Por el contrario, propone un conjunto de criterios y herramientas que permitan construir respuestas y preguntas situadas, atendiendo a la singularidad de cada institución educativa, de cada oferta formativa y de cada territorio.

Entendemos que las verdades definitivas y reveladas no se corresponden con lo que aquí nos proponemos, por el contrario, este relato pretende acompañar la reflexión y construcción de las PP s buscando habilitar vuestra propia narrativa.

Pensar un proyecto de prácticas profesionalizantes supone reconocer que las decisiones pedagógicas nunca son neutras. Toda propuesta expresa una determinada manera de comprender la formación técnica, el trabajo, el desarrollo y el papel que la institución educativa asume en relación con su comunidad.

Desde esta perspectiva, los criterios que aquí se presentan buscan contribuir a la construcción de proyectos capaces de articular capacidades profesionales, necesidades y saberes territoriales, actores sociales y procesos de aprendizaje significativos.

III.1. Del sentido de las prácticas a las decisiones pedagógicas

Los capítulos anteriores permitieron reconocer algunos acuerdos fundamentales que orientan la construcción de las prácticas profesionalizantes.

En primer lugar, que las prácticas constituyen una dimensión curricular de la formación técnico-profesional y no una actividad suplementaria o accesoria del plan de estudios.

En segundo lugar, que la práctica no puede ser entendida únicamente como aplicación de conocimientos previamente adquiridos. Tal como hemos señalado, las prácticas profesionalizantes constituyen espacios de producción de saberes, construcción de identidades profesionales e intervención sobre la realidad.

En tercer lugar, que la formación técnica adquiere mayor potencia cuando se vincula con los procesos sociales, culturales, productivos, ambientales e institucionales que atraviesan los territorios donde se desarrolla.

Finalmente, que las prácticas profesionalizantes poseen una dimensión pedagógica, política, social y económica. Forman técnicos y técnicas, mientras también contribuyen a la construcción de ciudadanía, al fortalecimiento institucional y al desarrollo de capacidades territoriales.

Asumir estos acuerdos implica desplazar la pregunta desde qué son las prácticas profesionalizantes hacia cómo construirlas.

En este sentido, el desafío institucional consiste en traducir estos principios en decisiones pedagógicas concretas: qué problemas abordar, con quiénes articular, qué capacidades desarrollar, qué actividades promover y qué transformaciones se espera generar en los estudiantes y en el territorio.

III.2. El proyecto de PPs como dispositivo curricular situado

Desde la perspectiva que venimos desarrollando, las prácticas profesionalizantes pueden comprenderse como un dispositivo curricular situado. Hablamos de dispositivo curricular porque constituyen una propuesta educativa intencional, organizada y sistemática, orientada al desarrollo de capacidades profesionales definidas en el perfil de egreso de cada oferta formativa.

Y hablamos de dispositivo situado porque su construcción no puede realizarse al margen de las condiciones históricas, culturales, sociales, productivas y ambientales del territorio donde se implementa.

En este sentido, un proyecto de prácticas profesionalizantes se construye en la intersección entre las capacidades profesionales que la formación busca desarrollar, los procesos de trabajo propios del campo profesional de referencia y los desafíos, oportunidades y problemáticas que atraviesan los territorios. Esta articulación permite que la experiencia formativa dialogue simultáneamente con los requerimientos del desempeño profesional, las dinámicas socio productivas y las necesidades de desarrollo local.

Esta articulación exige reconocer que el territorio no constituye un mero escenario donde se desarrollan las prácticas. Es un espacio activo de producción de saberes, experiencias, conflictos, recursos e iniciativas que forman parte del propio proceso educativo.

Por ello, la construcción de proyectos de prácticas profesionalizantes requiere una lectura permanente de las dinámicas territoriales, una vinculación sistemática con actores diversos y una disposición institucional para integrar múltiples perspectivas en el diseño de las propuestas.

Desde esta mirada, las prácticas profesionalizantes se convierten en un espacio privilegiado para poner en diálogo escuela y comunidad, formación y trabajo, conocimiento e intervención, contribuyendo simultáneamente al desarrollo de capacidades profesionales y al fortalecimiento de los procesos de desarrollo local.

III.3. Momentos para la construcción de un proyecto de prácticas profesionalizantes

Aunque cada experiencia presenta características singulares, es posible reconocer algunos momentos que suelen estar presentes en la construcción de proyectos de prácticas profesionalizantes.

No se trata de etapas lineales ni secuencias rígidas. En muchos casos se superponen, retroalimentan y resignifican mutuamente. Sin embargo, su identificación puede contribuir a ordenar la tarea institucional.

a) Lectura e interpretación del territorio

Todo proyecto de prácticas profesionalizantes requiere una comprensión situada del contexto donde se desarrollará. Esto implica identificar actores, organizaciones, instituciones, actividades productivas, problemáticas, oportunidades y procesos de desarrollo presentes en el territorio.

Más que un diagnóstico estático, se trata de construir una lectura dinámica que permita reconocer demandas, potencialidades y desafíos susceptibles de transformarse en oportunidades formativas.

b) Identificación de capacidades profesionales

El segundo momento consiste en reconocer las capacidades, saberes y desempeños profesionales que se busca desarrollar.

Las actividades propuestas deben guardar una relación sustantiva con el perfil profesional de referencia, favoreciendo la integración de conocimientos técnicos, tecnológicos, científicos y socioculturales.

c) Construcción de acuerdos y articulaciones

Las prácticas profesionalizantes requieren la participación de múltiples actores. Empresas, cooperativas, mutuales, organizaciones sociales, organismos públicos, instituciones científicas y organizaciones comunitarias pueden constituirse en espacios de aprendizaje y producción conjunta.

La construcción de acuerdos claros respecto de propósitos, responsabilidades y modalidades de participación resulta una condición central para la sostenibilidad de los proyectos.

d) Diseño de actividades y experiencias formativas

Las actividades constituyen el núcleo organizador de las prácticas. Su diseño debe permitir que los estudiantes participen en situaciones reales o simuladas de trabajo, resolución de problemas, producción de bienes o servicios, investigación aplicada, innovación tecnológica o intervención comunitaria.

La calidad de las prácticas depende en gran medida de la capacidad de estas actividades para integrar saberes y promover experiencias significativas.

e) Seguimiento, reflexión y sistematización

Las prácticas profesionalizantes no se agotan en la acción. La reflexión sobre lo realizado constituye una dimensión indispensable para transformar la experiencia en aprendizaje. Importante es darle lugar a la reflexión sobre el hiato / desfasaje entre lo planificado y lo que se pudo tramitar durante el proceso de implementación del proyecto.

Por ello, resulta necesario generar espacios de análisis, intercambio, registro y sistematización que permitan reconocer los saberes construidos, las dificultades encontradas y los aprendizajes emergentes.

f) Evaluación y mejora

Finalmente, todo proyecto requiere instancias de evaluación. Evaluar supone analizar tanto los aprendizajes alcanzados por los estudiantes como la calidad de las experiencias desarrolladas, las articulaciones construidas y los aportes realizados al territorio.

La evaluación adquiere así una función formativa, orientada a fortalecer y mejorar continuamente las propuestas.

III.4. Criterios para orientar el diseño y la gestión de las prácticas profesionalizantes

Los momentos anteriormente desarrollados permiten organizar el proceso de construcción de un proyecto. Sin embargo, la calidad y el sentido de las prácticas profesionalizantes dependen también de ciertos criterios que orientan las decisiones pedagógicas e institucionales.

Estos criterios no constituyen reglas prescriptivas. Operan como referencias para analizar, diseñar, implementar y evaluar propuestas situadas.

a) Integración de saberes

Las prácticas profesionalizantes deben favorecer la articulación entre conocimientos conceptuales y procedimientos técnicos -del sector subsector al que se orienta la oferta formativa y los propios vinculados al Desarrollo Local -económico, cultural y político-; saberes de la experiencia; y capacidades de intervención.

Su potencia formativa radica precisamente en la posibilidad de integrar dimensiones que habitualmente aparecen fragmentadas en los recorridos curriculares. La práctica permite que los saberes se resignifiquen en situaciones concretas y que la experiencia se convierta en fuente de nuevos aprendizajes.

b) Territorialidad y contextualización

Toda práctica profesionalizante se desarrolla en un contexto determinado. Por ello, las propuestas deben construirse a partir de una lectura situada de las características, problemáticas, capacidades y oportunidades presentes en el territorio.

La contextualización no supone adaptar superficialmente una propuesta preexistente, sino construir experiencias formativas que dialoguen genuinamente con la realidad local.

c) Participación y construcción colectiva

Las prácticas profesionalizantes se enriquecen cuando involucran diversos actores e instituciones. La articulación entre sistema educativo, mundo del trabajo, organizaciones sociales, organismos públicos y actores comunitarios amplía las oportunidades de aprendizaje y fortalece la construcción de capacidades territoriales.

La participación no constituye un complemento del proyecto, sino una condición para su desarrollo.

d) Flexibilidad y apertura

Las dinámicas territoriales, institucionales y productivas se encuentran en permanente transformación. Por ello, los proyectos de prácticas profesionalizantes deben construirse desde criterios de flexibilidad que permitan revisar estrategias, incorporar nuevos actores y ajustar actividades cuando las circunstancias así lo requieran.

La flexibilidad no implica ausencia de planificación, sino capacidad para aprender de la experiencia y responder creativamente a los desafíos emergentes.

e) Direccionalidad estratégica

Las prácticas profesionalizantes adquieren mayor potencia cuando forman parte de una estrategia institucional más amplia. Esto supone articularlas con el proyecto educativo institucional, con las características de la oferta formativa y con las prioridades de desarrollo identificadas en el territorio.

La direccionalidad estratégica permite que las prácticas trasciendan acciones aisladas y se constituyan en procesos sostenidos de formación, vinculación e intervención territorial.

IV. La apropiación subjetiva de la experiencia: aprender, narrar y construir identidad. *¿Qué ocurre en los sujetos cuando participan de ellas?*

Las prácticas profesionalizantes constituyen espacios privilegiados para el desarrollo de capacidades profesionales, la articulación entre educación y trabajo y la vinculación de las instituciones educativas con las necesidades y desafíos de sus territorios. Sin embargo, su potencia formativa no depende únicamente de la calidad técnica de las actividades propuestas, de la pertinencia de los proyectos desarrollados o de la diversidad de los escenarios donde se implementan.

La experiencia demuestra que no toda práctica produce los mismos aprendizajes ni genera los mismos niveles de compromiso e involucramiento. Dos estudiantes pueden participar de una misma actividad y construir recorridos formativos profundamente diferentes. Esta constatación invita a reconocer una dimensión que resulta tan importante como frecuentemente invisibilizada: la apropiación subjetiva de la experiencia.

Las prácticas profesionalizantes generan experiencias, pero no toda experiencia produce necesariamente aprendizaje. Para que ello ocurra, es necesario que las y los estudiantes puedan otorgar sentido a lo que hacen, comprender por qué lo hacen, reconocer su valor y encontrar motivos para implicarse en el proceso. En otras palabras, es necesario que puedan apropiarse subjetivamente de la actividad que desarrollan.

Esta apropiación no debe entenderse como un fenómeno individual o meramente motivacional. Por el contrario, constituye una construcción pedagógica que se produce en la interacción entre los sujetos, las actividades, los problemas abordados, los conocimientos movilizados, los actores involucrados y los contextos donde las prácticas tienen lugar. Las personas se comprometen con aquello que logran reconocer como significativo para sí mismas, para sus comunidades y para los proyectos colectivos de los que forman parte.

Desde esta perspectiva, el deseo ocupa un lugar central. No como una disposición espontánea o una característica personal de las y los estudiantes, sino como una dimensión constitutiva de todo proceso de aprendizaje. Difícilmente se aprenda profundamente aquello con lo que no logra establecer algún tipo de vínculo significativo. La construcción de capacidades profesionales, la formación ciudadana y el desarrollo de identidades ocupacionales requieren, además de conocimientos y habilidades, la posibilidad de proyectarse en la experiencia y reconocerse como protagonista de ella.

Aprender implica una elaboración simultáneamente cognitiva y deseante, objetivante y subjetivante. Por una parte, las y los estudiantes construyen conocimientos sobre objetos, procesos, herramientas, organizaciones y problemas propios de un campo profesional. Por otra, elaboran una relación singular con esos conocimientos a partir de las experiencias vividas, los vínculos establecidos, las emociones movilizadas y los sentidos atribuidos a la acción.

En este proceso se ponen en juego esquemas de acción, pensamiento y relación que permiten interpretar situaciones, movilizar saberes y orientar decisiones. Estos esquemas no son exclusivamente cognitivos. Integran también dimensiones afectivas, valorativas y culturales que influyen en la manera en que las personas comprenden los problemas, se vinculan con otros actores y construyen respuestas frente a los desafíos que enfrentan. Por ello, la formación profesional no puede limitarse a la transmisión de conocimientos o al desarrollo de habilidades técnicas; requiere también generar condiciones para que las y los estudiantes revisen, amplíen y enriquezcan los modos en que interpretan y actúan sobre la realidad.

La apropiación subjetiva de la experiencia requiere, además, espacios para la palabra, la reflexión y la construcción de sentido sobre lo vivido. Las personas no sólo aprenden haciendo.

Aprenden también interpretando aquello que hacen, reconstruyendo sus experiencias y otorgándoles significado.

En palabras de Jorge Larrosa, “es contando historias, nuestras propias historias, lo que nos pasa y el sentido que le damos a lo que nos pasa, que nos damos a nosotros mismos una identidad en el tiempo”. Esta afirmación adquiere una especial relevancia en el campo de las prácticas profesionalizantes. Los estudiantes no se apropian plenamente de una experiencia únicamente porque participan de ella. Lo hacen cuando logran comprenderla, narrarla y reconocerse en ella.

La narración constituye, entonces, una mediación pedagógica fundamental. Al relatar una situación, describir un problema enfrentado, compartir una decisión tomada o reflexionar sobre una experiencia significativa, las y los estudiantes no sólo comunican lo ocurrido. También construyen comprensiones sobre sí mismos, sobre los conocimientos puestos en juego y sobre el lugar que ocupan dentro de la actividad desarrollada. Muchas veces no sabemos plenamente lo que hemos hecho hasta que encontramos las palabras para nombrarlo, compartirlo e interpretarlo junto a otros.

Por ello, las instancias de registro, reflexión, intercambio, sistematización y evaluación no deben ser entendidas únicamente como instrumentos de seguimiento o acreditación. Constituyen dispositivos pedagógicos orientados a favorecer la construcción de sentido sobre la experiencia, la identificación de los aprendizajes producidos y la elaboración progresiva de una identidad profesional, ciudadana y territorial.

La participación en prácticas profesionalizantes no sólo favorece la adquisición de capacidades técnicas o el conocimiento de procesos productivos. También constituye una experiencia mediante la cual las y los estudiantes comienzan a reconocerse como sujetos del mundo del trabajo. Este reconocimiento supone mucho más que el aprendizaje de tareas o procedimientos. Implica aproximarse a los modos en que distintas organizaciones desarrollan sus actividades, comprender los derechos y responsabilidades que intervienen en los procesos de trabajo, conocer los saberes que circulan en los ámbitos profesionales y reconocer los valores, criterios y culturas que orientan las prácticas laborales.

En este sentido, las prácticas profesionalizantes ofrecen oportunidades para que las y los estudiantes construyan una comprensión más amplia del trabajo y de su lugar en él. A través de la interacción con trabajadores, equipos, instituciones y organizaciones, pueden comenzar a elaborar representaciones acerca de la profesión para la cual se están formando, proyectar posibles trayectorias socio-ocupacionales y reconocer las múltiples formas en que el trabajo participa en la construcción de identidades individuales y colectivas. La apropiación de estas experiencias contribuye así a la conformación de una identidad profesional situada, reflexiva y comprometida con los procesos sociales y territoriales de los que forma parte.

Las herramientas de planificación, seguimiento, sistematización y evaluación propuestas en este documento adquieren su sentido en este marco. Las matrices, los registros, los mapas, las evidencias y los dispositivos de reflexión no constituyen fines en sí mismos. Son mediaciones

destinadas a favorecer procesos de comprensión, apropiación y producción de significado sobre las experiencias desarrolladas.

Cuando esto ocurre, la práctica fortalece su potencial formativo al convertirse también en una experiencia de pertenencia. Las y los estudiantes comienzan a reconocerse como parte de una comunidad de práctica, de un colectivo de trabajo, de una organización o de un proyecto territorial. De este modo, el desarrollo de capacidades técnicas y profesionales se articula con la construcción de identidades, sentidos de responsabilidad y compromisos con los espacios sociales y laborales de los que forman parte.

En este sentido, una práctica profesionalizante alcanza su máxima potencia educativa cuando logra articular tres dimensiones inseparables: la relevancia social de los problemas abordados, la pertinencia profesional de las actividades desarrolladas y la implicación subjetiva de quienes participan. Cuando las y los estudiantes no sólo intervienen en una experiencia significativa, sino que además pueden comprenderla, narrarla y reconocerse en ella, la acción se transforma en experiencia, la experiencia en aprendizaje y el aprendizaje en identidad. Así, la formación profesional fortalece simultáneamente el desarrollo de capacidades para el trabajo, la construcción de sentidos de pertenencia y la posibilidad de proyectar intervenciones transformadoras en los territorios...

V. Dispositivos para la construcción, apropiación y evaluación de la experiencia en las prácticas profesionalizantes. *¿Cómo las planificamos, gestionamos y evaluamos?*

V.1. Algunas consideraciones previas

Las prácticas profesionalizantes constituyen experiencias formativas que articulan educación, trabajo, producción, comunidad y territorio. Su potencia pedagógica no radica únicamente a "integrar" a las y los estudiantes a situaciones reales de desempeño profesional, sino también en generar condiciones para que puedan comprender críticamente los contextos en los que actúan, reconocer su lugar en ellos y construir proyectos de participación e intervención con sentido social.

En este marco, las prácticas profesionalizantes contribuyen a mejorar las condiciones de participación de las y los estudiantes en el mundo del trabajo, fortaleciendo capacidades técnicas, organizativas, comunicacionales y relacionales que resultan necesarias para desempeñarse en ámbitos laborales diversos. Al mismo tiempo, favorecen la comprensión de los procesos productivos, las dinámicas institucionales y las transformaciones del trabajo contemporáneo, ampliando las posibilidades de inserción, continuidad formativa y desarrollo profesional.

Pero estas experiencias no se agotan en la preparación para el empleo o el desempeño ocupacional. También pueden constituirse en espacios de producción de ciudadanía, de fortalecimiento de vínculos comunitarios y de contribución al desarrollo local. En este sentido, las prácticas profesionalizantes permiten que las y los estudiantes reconozcan problemáticas, recursos y potencialidades de sus territorios, participen en procesos colectivos y desarrollen formas de intervención orientadas al mejoramiento de las condiciones de vida de sus comunidades.

Tal como se desarrolló en el capítulo anterior, la apropiación subjetiva de la experiencia constituye una condición central para que estos procesos adquieran sentido formativo. Aprender en una práctica profesionalizante no implica únicamente realizar actividades o resolver problemas, sino también construir significados sobre lo que se hace, comprender el valor social de las propias acciones y reconocerse como sujeto capaz de intervenir en el mundo del trabajo y en la vida comunitaria. Es en esa articulación entre experiencia, reflexión e identidad donde se configura una profesionalidad comprometida con el desarrollo territorial, la comunidad y las diversas formas de organización del trabajo, ya sea en relación de dependencia, en emprendimientos autogestivos, en experiencias asociativas, cooperativas o unidades mutuogestivas.

Las herramientas y dispositivos que se presentan a continuación buscan acompañar estos procesos. No constituyen modelos únicos, definitivos ni de aplicación universal. Por el contrario, se proponen como referencias abiertas que pueden ser apropiadas, adaptadas, combinadas y recreadas por las instituciones y los equipos docentes en función de los contextos, los sujetos participantes, los sectores profesionales involucrados y los propósitos formativos de cada experiencia. Su valor no reside en la aplicación mecánica de procedimientos, sino en la capacidad de contribuir a la construcción de prácticas profesionalizantes significativas, contextualizadas y coherentes con los sentidos pedagógicos que orientan este documento.

V.2. Dispositivo / herramienta: Mapa territorial

¿Cómo se relaciona la propuesta formativa de la institución con los procesos de desarrollo que atraviesan el territorio? Un dispositivo / herramienta para leer, comprender e intervenir en los procesos de desarrollo local. El mapa territorial es una herramienta de lectura e interpretación colectiva que permite reconocer las características, dinámicas, actores, recursos, problemáticas y oportunidades presentes en el territorio donde se desarrolla la oferta formativa.

A diferencia de algunos diagnósticos tradicionales, no busca producir una fotografía estática de la realidad. Su propósito es comprender procesos, relaciones y tendencias que permitan construir propuestas de prácticas profesionalizantes pertinentes y significativas.

Se trata de una herramienta que contribuye simultáneamente a la planificación pedagógica, al fortalecimiento institucional y a la vinculación territorial de la institución educativa.

a) Dimensión pedagógica

Leer el territorio para construir aprendizajes situados. Desde una perspectiva pedagógica, el mapa territorial permite identificar situaciones, problemáticas, experiencias y oportunidades capaces de transformarse en escenarios de aprendizaje.

En este sentido, el territorio deja de ser un lugar donde se aplican conocimientos para convertirse en una fuente de producción de saberes. El mapa territorial contribuye así a construir propuestas pedagógicas situadas, favoreciendo la articulación entre perfil profesional, proyecto formativo y realidad local.

En una clave de orientación, podemos decir que tramitar esta dimensión implica tener en cuenta los siguientes aspectos, entre otros: capacidades profesionales susceptibles de desarrollarse en el territorio; problemáticas y desafíos que puedan constituirse en situaciones formativas; saberes locales relevantes para la formación; procesos productivos, tecnológicos, ambientales o comunitarios significativos; experiencias que favorezcan la integración entre teoría y práctica.

b) Dimensión institucional

Leer el territorio para construir posicionamiento institucional. Toda institución educativa ocupa un lugar en el territorio. Sin embargo, ese lugar no siempre se encuentra explicitado ni construido estratégicamente.

En una clave de orientación podemos decir que tramitar esta dimensión implica tener en cuenta los siguientes aspectos, entre otros: actores con los que la institución se vincula; ámbitos de participación existentes; fortalezas institucionales; demandas provenientes de la comunidad; capacidades disponibles para la cooperación; oportunidades de articulación territorial

Esta lectura favorece la construcción de una identidad institucional vinculada al desarrollo local y permite orientar de manera más estratégica las acciones de vinculación territorial. Asimismo, posibilita identificar oportunidades para construir acuerdos de cooperación con organismos públicos, organizaciones sociales, empresas, cooperativas, mutuales, universidades y otros actores relevantes.

Desde esta perspectiva, el mapa territorial se convierte en una herramienta para fortalecer el proyecto institucional y consolidar la presencia pública de la institución educativa.

c) Dimensión territorial

Leer el territorio para participar de sus procesos de desarrollo. La construcción del mapa territorial permite reconocer que las prácticas profesionalizantes no sólo generan aprendizajes para los estudiantes. También pueden constituirse en aportes concretos a los procesos de desarrollo local.

En una clave de orientación podemos decir que tramitar esta dimensión implica tener en cuenta los siguientes aspectos, entre otros: problemáticas socio-productivas; desafíos ambientales; procesos de innovación tecnológica; cadenas de valor locales; iniciativas asociativas; procesos culturales; políticas públicas territoriales; proyectos estratégicos en marcha; oportunidades de generación de empleo y trabajo; capacidades comunitarias instaladas.

Esta información permite identificar espacios donde las PPs pueden contribuir al fortalecimiento de procesos existentes o al desarrollo de nuevas iniciativas. Desde esta mirada, la institución educativa deja de ser únicamente una organización que forma recursos humanos para transformarse en un actor que participa activamente en la construcción de capacidades territoriales. Podríamos decir que la participación de la institución educativa en los procesos socio territoriales es condición de una formación de técnicos, donde el perfil profesional integra el desarrollo local como parte de su sentido.

d) Dimensión identitaria

Leer el territorio para construir pertenencia. Los territorios constituyen espacios de pertenencia, memoria, identidad y proyección de futuro. En ellos se inscriben historias colectivas, experiencias comunitarias, actividades productivas, saberes locales y formas diversas de organización social que otorgan sentido a la vida de las personas y las comunidades.

La construcción del mapa territorial puede contribuir a que las y los estudiantes reconozcan las relaciones existentes entre sus trayectorias personales, las problemáticas de sus comunidades y los procesos de desarrollo local. Esta lectura no se limita a identificar actores, recursos o instituciones presentes en un territorio, sino que también invita a comprender los vínculos, significados y experiencias que conectan a los sujetos con los espacios que habitan.

Desde esta perspectiva, el mapa territorial puede transformarse en una herramienta para fortalecer procesos de apropiación de la experiencia, reconocer sentidos de pertenencia e identificar posibilidades de participación e intervención en la vida social, productiva y comunitaria del territorio.

V.2.1. Posibles componentes del mapa territorial

El proceso de lectura puede organizarse a partir de diferentes ejes, entre otros:

DESCRIPTOR DE ANÁLISIS	ASPECTOS POSIBLES PARA RELEVAR
Características socio - productiva.	Actividades económicas, empleo, cadenas de valor, sectores dinámicos.

Institucionalidad territorial.	Organismos públicos, instituciones educativas, agencias de desarrollo.
Organizaciones sociales y comunitarias.	Asociaciones, cooperativas, mutuales, organizaciones territoriales.
Infraestructura y equipamiento.	Conectividad, transporte, servicios, espacios productivos.
Problemáticas y desafíos.	Demandas productivas, ambientales, sociales y culturales.
Oportunidades de desarrollo.	Proyectos estratégicos, iniciativas emergentes, potencialidades.
Capacidades instaladas.	Conocimientos, experiencias, recursos humanos y técnicos presentes.

Posibles preguntas orientadoras para la construcción del mapa: a) ¿Qué procesos de desarrollo, transformación o cambio están ocurriendo en el territorio y quiénes participan en ellos?; b) ¿Qué problemáticas, desafíos y oportunidades aparecen como significativos para la comunidad?; c) ¿Qué capacidades, recursos, saberes y experiencias se encuentran disponibles en el territorio?; d) ¿Qué aportes podría realizar la institución educativa a los procesos de desarrollo local y comunitario?; e) ¿Qué capacidades profesionales y aprendizajes podrían desarrollarse a partir de estos escenarios?; f) ¿Qué aspectos del territorio forman parte de la experiencia cotidiana de las y los estudiantes y cuáles generan mayor identificación, pertenencia o compromiso?; g) ¿Cómo pueden las prácticas profesionalizantes contribuir simultáneamente a la formación de las y los estudiantes y al fortalecimiento de los procesos de desarrollo territorial?

El mapa territorial no constituye únicamente una herramienta de relevamiento o diagnóstico. Es un dispositivo de construcción de sentido que permite vincular la formación con los desafíos, capacidades y proyectos presentes en el territorio.

Su elaboración favorece procesos de apropiación de la experiencia, fortalece la construcción de identidad profesional y contribuye a que las prácticas profesionalizantes se reconozcan como espacios de participación comprometidos con el desarrollo local.

En última instancia, invita a preguntarse qué lugar ocupa la institución educativa en los procesos de desarrollo territorial y qué sujetos busca contribuir a formar para participar en ellos.

V.3. Dispositivo / Herramienta 2: Mapa de actores y tramas de relación

Una herramienta para construir articulaciones y fortalecer la gobernanza territorial. Las prácticas profesionalizantes se desarrollan en territorios habitados por múltiples actores que intervienen, desde diferentes perspectivas e intereses, en los procesos económicos, sociales, culturales, ambientales y políticos de una comunidad.

La construcción de un mapa de actores permite identificar quiénes participan de esos procesos, cuáles son sus capacidades, qué vínculos mantienen entre sí y qué posibilidades existen para construir acciones compartidas.

Su finalidad no es únicamente localizar potenciales espacios para el desarrollo de prácticas, sino comprender las relaciones que estructuran la vida territorial y reconocer oportunidades para la construcción de acuerdos, proyectos e iniciativas de interés común.

Desde esta perspectiva, el mapa de actores constituye una herramienta para fortalecer la articulación entre institución educativa, mundo del trabajo, organizaciones sociales, organismos públicos y demás actores estratégicos del territorio.

a) Dimensión pedagógica

Reconocer actores y relaciones para ampliar las experiencias de aprendizaje. Desde una perspectiva pedagógica, el mapa de actores y tramas de relación permite identificar ámbitos, experiencias y referentes que pueden constituirse en escenarios significativos para el aprendizaje.

Las prácticas profesionalizantes se desarrollan en interacción con actores que producen conocimientos, impulsan iniciativas, gestionan proyectos y enfrentan desafíos concretos. Reconocer estas experiencias amplía las oportunidades de formación y favorece el desarrollo de capacidades profesionales en contextos reales. Cada actor territorial constituye un espacio potencial de producción de saberes, experiencias y aprendizajes.

En una clave de orientación podemos decir que tramitar esta dimensión implica tener en cuenta los siguientes aspectos, entre otros: actores vinculados con el perfil profesional; experiencias susceptibles de constituirse en escenarios de práctica; referentes técnicos, sociales o comunitarios; espacios de producción de conocimiento y aprendizaje; problemáticas que puedan transformarse en desafíos formativos.

b) Dimensión institucional

Construir redes para fortalecer el proyecto educativo. Las instituciones educativas forman parte de entramados institucionales más amplios que condicionan y potencian sus posibilidades de acción. El mapa de actores permite reconocer vínculos existentes, identificar nuevas oportunidades de articulación y fortalecer estrategias de cooperación territorial.

Esta lectura contribuye a consolidar acuerdos para el desarrollo de las prácticas profesionalizantes y favorece que la institución se reconozca como un actor relevante del desarrollo local.

En una clave de orientación podemos decir que tramitar esta dimensión implica tener en cuenta los siguientes aspectos, entre otros: actores con los que existen vínculos previos; actores estratégicos con los cuales fortalecer articulaciones; espacios institucionales de participación; oportunidades de cooperación interinstitucional; capacidades complementarias presentes en el territorio.

c) Dimensión territorial

Reconocer capacidades colectivas para construir desarrollo. Desde una perspectiva territorial, el mapa permite visualizar las capacidades disponibles para abordar problemas y promover procesos de desarrollo. Su interés no se limita a identificar actores aislados, sino también a comprender las relaciones que hacen posible la construcción de iniciativas colectivas.

Esta lectura favorece la identificación de fortalezas, vacancias y oportunidades de articulación para impulsar proyectos de interés común.

En una clave de orientación podemos decir que tramitar esta dimensión implica tener en cuenta los siguientes aspectos, entre otros: actores que generan empleo y actividad económica; actores que producen conocimiento e innovación; organismos responsables de políticas públicas; organizaciones representativas de distintos sectores; iniciativas comunitarias y asociativas; recursos estratégicos movilizados por los distintos actores; espacios de concertación y construcción colectiva existentes

d) Dimensión identitaria

Reconocer vínculos para construir identidad, pertenencia y proyecto. Las prácticas profesionalizantes permiten que las y los estudiantes entren en contacto con actores, instituciones, organizaciones y experiencias que forman parte de la vida económica, social, cultural y productiva de sus territorios.

La construcción del mapa de actores y tramas de relación puede contribuir a reconocer referentes, experiencias de cooperación, espacios de participación y proyectos colectivos con los cuales las y los estudiantes puedan identificarse. De este modo, favorece la comprensión de que toda práctica profesional se desarrolla en relación con otros sujetos, instituciones y comunidades.

En una clave de orientación podemos decir que tramitar esta dimensión implica tener en cuenta los siguientes aspectos, entre otros: referentes significativos para las y los estudiantes; experiencias colectivas con capacidad de generar identificación; redes de cooperación y solidaridad existentes; espacios de participación comunitaria; vínculos entre proyectos personales y proyectos colectivos; oportunidades para la participación e intervención territorial.

¿Qué actores pueden integrarse al mapa?

Aunque cada territorio presenta particularidades, habitualmente resulta conveniente relevar actores pertenecientes a distintos campos:

Estado: Municipios; Comunas; Provincias; Organismos nacionales; Agencias de desarrollo; Institutos tecnológicos ...

Sector productivo: Empresas; Pymes; Parques industriales; Cámaras empresarias; Productores locales; Cooperativas, federaciones y confederaciones; mutuales, federaciones y confederaciones; Empresas recuperadas; Asociaciones civiles; Emprendimientos asociativos ...

Sistema científico y tecnológico; Universidades; Institutos de investigación; Centros tecnológicos; Laboratorios.

Organizaciones sociales y comunitarias; Organizaciones territoriales; Centros comunitarios; Fundaciones; Redes de desarrollo local ...

Organizaciones del trabajo: Sindicatos; Asociaciones profesionales; Colegios profesionales.

Sistema educativo: Escuelas; establecimientos de educación media; Institutos superiores; Centros de formación profesional; Universidades.

Matriz básica para el análisis de actores

Actor	Campo de intervención	Intereses vinculados al territorio	Capacidades y recurso	Relación con el establecimiento educativo	Potencial participación en las PP
El componer una matriz emparentada a la q aquí construimos, avanza hacia una lectura estratégica de las relaciones posibles.					

Posibles preguntas orientadoras para la construcción del mapa de actores y tramas de relación: ¿Quiénes son los actores más relevantes para los procesos de desarrollo del territorio?; ¿Qué capacidades, recursos, conocimientos o experiencias aporta cada actor?; ¿Qué problemáticas, desafíos o proyectos movilizan su participación?; ¿Qué vínculos, articulaciones o espacios de concertación existen entre ellos?; ¿Qué actores podrían contribuir al desarrollo de las prácticas profesionalizantes?; ¿Qué oportunidades de aprendizaje, participación e intervención ofrecen estas vinculaciones?; ¿Cómo pueden las prácticas profesionalizantes contribuir al fortalecimiento de las redes y capacidades territoriales existentes?

El mapa de actores y tramas de relación no constituye únicamente una herramienta para identificar instituciones u organizaciones presentes en un territorio. Es un dispositivo de construcción de sentido que permite comprender las capacidades, vínculos y proyectos que sostienen la vida comunitaria.

Su elaboración favorece procesos de apropiación de la experiencia, fortalece la construcción de identidad profesional y contribuye a que las prácticas profesionalizantes se reconozcan como espacios de encuentro, cooperación y compromiso con el desarrollo local.

En última instancia, invita a reflexionar sobre qué relaciones, alianzas y proyectos colectivos resulta necesario fortalecer para que la formación contribuya efectivamente al desarrollo de los territorios y de las comunidades que los habitan.

V.4. Herramienta / Dispositivo 3. Matriz de desafíos y oportunidades territoriales

Una herramienta para vincular el territorio con el proyecto formativo. Mientras el Mapa Territorial permite comprender los procesos que atraviesan una comunidad y el Mapa de Actores y Tramas de Relación permite reconocer quiénes participan en ellos, la Matriz de desafíos y oportunidades territoriales ayuda a identificar sobre qué situaciones concretas pueden intervenir las prácticas profesionalizantes.

Su finalidad consiste en transformar la información producida en las etapas anteriores en posibles líneas de trabajo para la formación. De este modo, contribuye a vincular los desafíos, capacidades y proyectos presentes en el territorio con los perfiles profesionales, los propósitos formativos y las experiencias de aprendizaje que la institución busca promover.

Desde una perspectiva de desarrollo local, los territorios no constituyen únicamente espacios donde existen problemas a resolver. Son también ámbitos donde emergen capacidades, iniciativas, recursos y oportunidades de transformación. Por ello, esta herramienta procura identificar situaciones relevantes para la comunidad que puedan convertirse simultáneamente en oportunidades de aprendizaje y en aportes al desarrollo territorial.

a) Dimensión pedagógica

Transformar desafíos territoriales en oportunidades de aprendizaje. Desde una perspectiva pedagógica, esta herramienta permite construir situaciones formativas vinculadas con contextos reales y promover la integración entre conocimientos, capacidades profesionales y experiencias de intervención.

Las prácticas profesionalizantes dejan de organizarse exclusivamente a partir de contenidos disciplinares para estructurarse alrededor de desafíos concretos que demandan comprensión, análisis, diseño y acción.

En una clave de orientación podemos decir que tramitar esta dimensión implica tener en cuenta los siguientes aspectos, entre otros: capacidades profesionales involucradas; contenidos curriculares asociados; saberes científicos, tecnológicos y socio comunitarios requeridos; posibilidades de articulación entre teoría y práctica; potencial para el desarrollo de aprendizajes significativos; oportunidades de integración curricular.

b) Dimensión institucional

Priorizar líneas de trabajo con sentido estratégico. Las instituciones educativas encuentran múltiples demandas y posibilidades de actuación en sus territorios. Sin embargo, no todas poseen la misma relevancia, viabilidad o potencial formativo.

La matriz permite construir criterios para seleccionar aquellas oportunidades que resulten coherentes con el proyecto institucional y con las capacidades disponibles para su desarrollo.

En una clave de orientación podemos decir que tramitar esta dimensión implica tener en cuenta los siguientes aspectos, entre otros: relación con los perfiles profesionales de la oferta; relevancia para el proyecto institucional; viabilidad pedagógica y organizacional; disponibilidad de recursos y capacidades; posibilidades de articulación con otros actores; potencial para sostener procesos en el tiempo.

c) Dimensión territorial

Reconocer oportunidades para contribuir al desarrollo local. Desde una perspectiva territorial, la matriz permite identificar ámbitos donde las capacidades formativas de la institución pueden contribuir al fortalecimiento de procesos de desarrollo existentes o emergentes.

La herramienta invita a analizar los desafíos territoriales no sólo desde las dificultades que expresan, sino también desde las capacidades y recursos disponibles para abordarlos.

En una clave de orientación podemos decir que tramitar esta dimensión implica tener en cuenta los siguientes aspectos, entre otros: desarrollo productivo y agregado de valor; innovación tecnológica; sostenibilidad ambiental; economía social y solidaria; economía del cuidado; fortalecimiento institucional y comunitario; inclusión social y cultural; transición energética y transformación digital; seguridad y soberanía alimentaria; infraestructura y servicios para la comunidad.

d) Dimensión identitaria

Construir sentido profesional a partir de los desafíos del territorio. Los desafíos y oportunidades territoriales no sólo constituyen objetos de intervención. También pueden transformarse en experiencias que permitan a las y los estudiantes reconocer el sentido social de los conocimientos que construyen y de las profesiones para las cuales se están formando.

La participación en proyectos vinculados con necesidades, iniciativas y procesos relevantes para la comunidad favorece la apropiación de la experiencia y contribuye a fortalecer la construcción de identidad profesional.

En una clave de orientación podemos decir que tramitar esta dimensión implica tener en cuenta los siguientes aspectos, entre otros: significado que los desafíos poseen para las y los estudiantes; vínculos con sus trayectorias y proyectos de vida; posibilidades de participación e involucramiento; contribución al desarrollo de compromiso profesional y ciudadano; experiencias que fortalezcan el sentido de pertenencia territorial; oportunidades para construir proyectos individuales y colectivos.

Componentes de la matriz

Una posible estructura podría organizarse de la siguiente manera:

Desafío u oportunidad territorial	Impacto en el territorio	Actores involucrados	Capacidades existentes	Posibles aportes de las PP	Capacidades profesionales a desarrollar
Una matriz emparentada a la q aquí hemos compuesto permite conectar directamente las oportunidades territoriales con los procesos formativos.					

Ejemplo de aplicación

Desafío - oportunidad territorial	Impacto territorial	Actores involucrados	Posibles aportes de las PP
Agregado de valor a la producción local.	Mejora ingresos y empleo.	Productores, municipio, escuelas, cooperativas.	Diseño de procesos, asistencia técnica, innovación productiva.
Gestión de residuos y reciclado.	Mejora ambiental y sanitaria.	Municipio, recuperadores urbanos, organizaciones sociales.	Diseño de sistemas de clasificación, campañas y equipamiento.
Energías renovables.	Reducción de costos energéticos.	Empresas, organismos públicos, instituciones educativas.	Instalaciones piloto, mantenimiento, relevamientos energéticos.
Producción alimentaria local.	Seguridad alimentaria y desarrollo económico.	Productores, asociaciones, escuelas, municipios.	Mejora de procesos, conservación de alimentos, agregado de valor.
Turismo local.	Diversificación económica.	Municipios, emprendedores, organizaciones culturales.	Diseño de circuitos, señalización, saberes hacer digitales.

Criterios para la selección de oportunidades formativas. Pertinencia formativa; Relevancia territorial; Viabilidad institucional; Posibilidad de articulación con otros actores; Potencial de aprendizaje; Potencial de contribución territorial

Posibles preguntas orientadoras: ¿Qué desafíos u oportunidades aparecen como estratégicos para el desarrollo del territorio?; ¿Qué capacidades, recursos y actores se encuentran involucrados en ellos?; ¿Qué aportes podría realizar la institución educativa a estos procesos?; ¿Qué capacidades profesionales podrían desarrollarse a partir de estas experiencias?; ¿Qué oportunidades permiten integrar conocimientos, práctica e intervención territorial?; ¿Qué relevancia tienen estos desafíos para las y los estudiantes y para la comunidad?; ¿Cómo pueden las prácticas profesionalizantes contribuir simultáneamente a la formación y al fortalecimiento de los procesos de desarrollo local?

La matriz de desafíos y oportunidades territoriales no constituye únicamente una herramienta para seleccionar temas o problemas de trabajo. Es un dispositivo que permite vincular los procesos de formación con los desafíos, capacidades y proyectos presentes en una comunidad.

Su elaboración favorece la apropiación de la experiencia, fortalece la construcción de identidad profesional y contribuye a que las prácticas profesionalizantes se reconozcan como espacios de producción de conocimiento, participación e innovación comprometidos con el desarrollo local.

En última instancia, invita a reflexionar sobre cuáles son los desafíos que vale la pena asumir y de qué manera la formación puede contribuir, junto a otros actores, a la construcción de futuros territoriales más justos, sostenibles y solidarios.

V.5. Herramienta / Dispositivo 4. Matriz de articulación entre capacidades profesionales y actividades

Una herramienta para vincular formación, práctica y desarrollo territorial. Uno de los principales desafíos en la construcción de las prácticas profesionalizantes consiste en lograr que las actividades desarrolladas por los estudiantes guarden una relación efectiva con las capacidades profesionales previstas en la formación y, al mismo tiempo, respondan a situaciones significativas del territorio.

Con frecuencia, las prácticas se organizan a partir de actividades valiosas desde el punto de vista comunitario o productivo, pero cuya relación con el perfil profesional resulta difusa. En otros casos, ocurre lo contrario: las actividades responden estrictamente a los contenidos curriculares, pero carecen de vinculación con los procesos, necesidades u oportunidades presentes en el contexto territorial.

La matriz de articulación entre capacidades profesionales y actividades busca contribuir a superar esta fragmentación.

Su propósito consiste en construir una relación explícita entre: a) las capacidades profesionales definidas por la oferta formativa; b) las actividades que desarrollarán los estudiantes; c) los actores con quienes se articulará la experiencia; d) los procesos territoriales a los cuales se busca contribuir; e) las evidencias que permitirán valorar los aprendizajes alcanzados.

Desde esta perspectiva, la herramienta permite verificar la coherencia pedagógica de las prácticas profesionalizantes y fortalecer su sentido formativo.

a) Dimensión pedagógica

Traducir capacidades en experiencias de aprendizaje. Las capacidades profesionales constituyen uno de los principales organizadores de la formación técnico-profesional. Sin embargo, su desarrollo no se produce de manera automática. Requiere la construcción de

experiencias concretas donde los estudiantes puedan movilizar conocimientos, procedimientos, habilidades y criterios de actuación en situaciones reales o simuladas. En este marco, instalamos una significativa pregunta, a mi parecer: ¿Qué actividades permitirán desarrollar efectivamente las capacidades profesionales que la propuesta se propone fortalecer?

Este ejercicio ayuda a evitar actividades desarticuladas o meramente ocupacionales y favorece la construcción de experiencias pedagógicas con intencionalidad formativa explícita. Asimismo, permite reconocer que una misma actividad puede contribuir al desarrollo de múltiples capacidades y que una misma capacidad puede requerir diversas experiencias para su consolidación.

En una clave de orientación podemos decir que tramitar esta dimensión implica tener en cuenta los siguientes aspectos, entre otros: capacidades profesionales involucradas; actividades previstas; conocimientos y saberes requeridos; integración entre teoría y práctica; niveles de complejidad de las experiencias; evidencias de aprendizaje esperadas.

b) Dimensión institucional

Construir coherencia entre currículum, prácticas y proyecto institucional. Desde el punto de vista institucional, esta herramienta contribuye a fortalecer la coherencia interna de los proyectos de prácticas profesionalizantes.

En una clave de orientación podemos decir que tramitar esta dimensión implica tener en cuenta los siguientes aspectos, entre otros: la correspondencia entre perfil profesional y actividades; la pertinencia de las articulaciones territoriales; la contribución de las prácticas al proyecto educativo institucional; la distribución equilibrada de experiencias formativas; la integración entre diferentes espacios curriculares.

La matriz favorece además el trabajo colectivo de los equipos docentes, ya que ofrece una referencia común para discutir prioridades, actividades y criterios de evaluación.

De este modo, las prácticas profesionalizantes dejan de depender exclusivamente de iniciativas individuales para convertirse en una construcción institucional compartida. Es decir, el protagonismo de este campo se constituye y expresa significativo cuando integra y contrasta a los otros campos de formación...

c) Dimensión territorial

Vincular capacidades profesionales con procesos de desarrollo. Desde una perspectiva territorial, esta herramienta permite visualizar qué aportes concretos pueden realizar las prácticas profesionalizantes a los procesos de desarrollo local.

En una clave de orientación podemos decir que tramitar esta dimensión implica tener en cuenta los siguientes aspectos, entre otros: desafíos y oportunidades territoriales involucrados; actores participantes; aportes potenciales de las prácticas; relevancia territorial de las actividades; contribución al desarrollo local; posibilidades de continuidad o escalamiento.

Esta doble mirada fortalece el carácter público de la formación técnica y favorece que las capacidades desarrolladas encuentren sentido en escenarios reales de producción, innovación, organización comunitaria y construcción de ciudadanía. Así, las prácticas

profesionalizantes pueden transformarse en espacios donde la formación y el desarrollo territorial se reconocen, necesitan y potencian mutuamente.

d) Dimensión identitaria

Construir identidad profesional a través de la acción. Las capacidades profesionales no se desarrollan únicamente mediante la adquisición de conocimientos o la realización de tareas. También implican la construcción progresiva de modos de actuar, tomar decisiones, asumir responsabilidades y participar en procesos colectivos de trabajo e intervención.

La matriz de articulación entre capacidades y actividades permite visualizar de qué manera las experiencias propuestas favorecen que las y los estudiantes se reconozcan como futuros técnicos, profesionales y trabajadores. Al vincular capacidades, actividades, actores y desafíos territoriales, la herramienta contribuye a que los aprendizajes adquieran significado y se integren a los proyectos formativos y socio-ocupacionales de quienes participan.

En una clave de orientación podemos decir que tramitar esta dimensión implica tener en cuenta los siguientes aspectos, entre otros: niveles de autonomía y responsabilidad previstos; oportunidades para la toma de decisiones; participación en experiencias reales de trabajo; interacción con actores del territorio; construcción de criterios profesionales; vinculación entre experiencia formativa y proyecto socio-ocupacional.

Componentes de la matriz

Una posible estructura podría organizarse de la siguiente manera:

Capacidad profesional	Actividad propuesta	Actor/es asociado/s	Desafío oportunidad territorial	Evidencias de aprendizaje
Esta organización permite visualizar simultáneamente la dimensión formativa y la dimensión territorial de cada actividad.				

Ejemplo de aplicación

Capacidad profesional	Actividad propuesta	Actor asociado	Desafío territorial	Evidencias
Diseñar e instalar sistemas de energía renovable.	Relevamiento e instalación piloto de sistemas solares térmicos.	Municipio y cooperativa eléctrica.	Diversificación energética y reducción de costos.	Informes técnicos, planos, instalación realizada.
Gestionar procesos de producción alimentaria.	Mejora de procesos de conservación y agregado de valor.	Asociación de productores locales.	Fortalecimiento de cadenas alimentarias locales.	Protocolos elaborados, productos obtenidos.
Desarrollar aplicaciones	Diseño de plataforma digital	Agencia de desarrollo y	Transformación digital de	Aplicación desarrollada,

informáticas.	para emprendedores locales.	emprendedores.	pequeñas unidades productivas	pruebas de funcionamiento.
Implementar sistemas de gestión ambiental.	Diseño de circuitos de separación y reciclado.	Municipio y organizaciones ambientales.	Gestión integral de residuos.	Informes, propuestas de mejora, campañas desarrolladas.

Preguntas posibles que orientan la construcción de la matriz: ¿Qué capacidades profesionales se busca fortalecer?; ¿Qué actividades permiten movilizar efectivamente dichas capacidades?; ¿Qué conocimientos, saberes y recursos requieren esas actividades?; ¿Qué actores participarán en el desarrollo de la experiencia?; ¿Qué desafíos u oportunidades territoriales se vinculan con ella?; ¿Qué evidencias permitirán reconocer los aprendizajes alcanzados?; ¿Cómo contribuye la actividad, simultáneamente, a la formación de las y los estudiantes y a los procesos de desarrollo territorial?

La matriz de articulación entre capacidades profesionales y actividades no constituye únicamente una herramienta de planificación curricular. Es un dispositivo que permite vincular los propósitos formativos con experiencias concretas de intervención, participación y aprendizaje.

Su elaboración favorece la apropiación de la experiencia, fortalece la construcción de identidad profesional y contribuye a que las prácticas profesionalizantes se reconozcan como espacios donde las capacidades se desarrollan en relación con actores, desafíos y procesos reales del territorio.

En última instancia, invita a reflexionar sobre qué experiencias resulta necesario construir para que la formación profesional encuentre sentido en el ejercicio de prácticas comprometidas con el trabajo, la comunidad y el desarrollo local.

V.6. Dispositivo / Herramienta 5. Bitácora reflexiva y sistematización de la experiencia

Una herramienta para transformar la práctica en aprendizaje. Las prácticas profesionalizantes generan experiencias, pero no toda participación en una actividad produce necesariamente aprendizaje. Desde la perspectiva de la “Teoría de la Actividad” – especialmente en los desarrollos de Vygotsky, Leontiev y posteriormente Engestrom–, el aprendizaje no surge automáticamente de la participación en una actividad, sino de la mediación que permite al sujeto comprender los objetivos, las herramientas, las reglas, las relaciones sociales y las contradicciones presentes en dicha actividad.

Con frecuencia, los estudiantes desarrollan tareas complejas e intervienen en situaciones reales, sin disponer de espacios suficientes para analizar críticamente lo realizado, comprender

los saberes puestos en juego o reconocer las transformaciones producidas durante el proceso. Incluso para trabajar el desfasaje/hiato entre lo planeado y lo que se pudo realizar –cómo anteriormente, hemos mencionado–.

La bitácora reflexiva constituye una herramienta destinada a acompañar ese trabajo de interpretación y construcción de sentido. Su finalidad consiste en favorecer procesos sistemáticos de observación, registro, análisis y reflexión sobre las experiencias desarrolladas durante las prácticas profesionalizantes.

Las prácticas profesionalizantes generan actividades con potencial formativo, pero estas solo se convierten en aprendizaje cuando son objeto de reflexión, análisis y sistematización, permitiendo reconocer los saberes, capacidades y relaciones que intervienen en la acción profesional. Desde esta perspectiva, la reflexión no constituye una actividad complementaria ni una instancia posterior a la práctica. Forma parte de la propia práctica y contribuye a transformar la acción en conocimiento.

a) Dimensión pedagógica

Aprender de lo que hacemos. Uno de los aportes más significativos de las prácticas profesionalizantes consiste en la posibilidad de construir aprendizajes a partir de situaciones reales. Sin embargo, para que esto ocurra resulta necesario generar condiciones que permitan revisar críticamente la experiencia.

La bitácora reflexiva permite transformar la experiencia en objeto de análisis, favoreciendo que las y los estudiantes reconozcan los conocimientos, capacidades y criterios de actuación movilizados durante la práctica.

La reflexión ayuda a hacer visibles aprendizajes que muchas veces permanecen implícitos durante la acción y fortalece capacidades de análisis, autoevaluación y pensamiento crítico.

En una clave de orientación podemos decir que tramitar esta dimensión implica tener en cuenta los siguientes aspectos, entre otros: situaciones y actividades desarrolladas; decisiones adoptadas durante la práctica; conocimientos y saberes movilizados; capacidades profesionales involucradas; integración entre teoría y práctica; dificultades encontradas y estrategias implementadas; aprendizajes construidos

b) Dimensión institucional

Construir memoria pedagógica. Las prácticas profesionalizantes suelen producir una enorme cantidad de conocimientos, experiencias e innovaciones que muchas veces se pierden cuando concluyen los proyectos. La sistematización permite recuperar ese capital institucional.

A través de registros, informes, producciones, relatos y evidencias es posible construir una memoria colectiva que fortalezca futuras experiencias y contribuya a mejorar las propuestas formativas. Desde esta perspectiva, la bitácora no sólo constituye una herramienta para los estudiantes.

En una clave de orientación podemos decir que tramitar esta dimensión implica tener en cuenta los siguientes aspectos, entre otros: registros producidos durante las prácticas;

evidencias de aprendizaje; innovaciones desarrolladas; dificultades recurrentes; estrategias institucionales exitosas; aportes para futuras cohortes; circulación y socialización del conocimiento construido.

c) Dimensión territorial

Reconocer los aportes de las prácticas al desarrollo local. La reflexión sobre la experiencia no se limita a los aprendizajes individuales. También permite comprender las relaciones construidas con el territorio y los aportes realizados a los procesos de desarrollo local.

Desde esta perspectiva, la bitácora ayuda a analizar cómo las prácticas dialogan con necesidades, capacidades y proyectos presentes en la comunidad.

En una clave de orientación podemos decir que tramitar esta dimensión implica tener en cuenta los siguientes aspectos, entre otros: actores involucrados; relaciones construidas durante la experiencia; desafíos territoriales abordados; contribuciones realizadas; capacidades comunitarias fortalecidas; aprendizajes surgidos del vínculo con la comunidad; oportunidades de mejora identificadas.

Esta mirada favorece una comprensión más amplia del sentido social, económico y político de las prácticas profesionalizantes.

d) Dimensión identitaria

Apropiarse de la experiencia para construir identidad profesional. Las prácticas profesionalizantes no sólo permiten desarrollar capacidades técnicas. También generan experiencias que contribuyen a la construcción de identidad profesional, al reconocimiento de intereses, capacidades y responsabilidades, y a la elaboración de proyectos formativos y socio-ocupacionales.

La bitácora reflexiva favorece este proceso porque invita a las y los estudiantes a interrogar el significado de lo vivido, reconocer las transformaciones producidas durante la experiencia y reflexionar sobre el lugar que desean ocupar en el mundo del trabajo y en la comunidad.

Desde esta perspectiva, la reflexión no consiste únicamente en revisar lo que se hizo, sino también en comprender quién se está llegando a ser a través de esa experiencia.

En una clave de orientación podemos decir que tramitar esta dimensión implica tener en cuenta los siguientes aspectos, entre otros: experiencias que resultaron significativas; cambios producidos durante el proceso; modos de participación asumidos; responsabilidades ejercidas; intereses y motivaciones emergentes; construcción de criterios profesionales; vínculos entre la experiencia y los proyectos de vida

¿Qué registrar en una bitácora reflexiva?

La herramienta puede organizarse a partir de diferentes dimensiones de análisis.

Registro descriptivo. ¿Qué ocurrió? Respecto actividades realizadas; actores participantes; lugares de intervención; situaciones observadas.

Registro analítico. ¿Por qué ocurrió? Respecto del desfasaje entre lo que se planeó y lo que se pudo sostener; los problemas identificados; decisiones tomadas; dificultades encontradas; alternativas consideradas.

Registro formativo. ¿Qué aprendí? Respecto de los conocimientos movilizados; capacidades desarrolladas; saberes nuevos incorporados; aspectos a fortalecer.

Registro territorial. ¿Qué aporta esta experiencia al territorio? Contribuciones realizadas; actores beneficiados; procesos fortalecidos; oportunidades identificadas.

Registro prospectivo. ¿Qué haría diferente? Mejoras posibles; nuevas preguntas; nuevas líneas de trabajo.

Modelo orientador de bitácora

Aspecto	Preguntas orientadoras
Situación vivida	¿Qué ocurrió?
Intervención realizada	¿Qué hice y con quiénes?
Emergentes de desplazamientos	¿Qué sucedió entre lo planeado y lo realizado?
Saberes movilizados	¿Qué conocimientos utilicé?
Aprendizajes construidos	¿Qué aprendí?
Dificultades encontradas	¿Qué obstáculos aparecieron?
Aportes territoriales	¿Qué contribuciones generó la práctica?
Proyecciones	¿Qué podría mejorarse o profundizarse?

Aunque la bitácora constituye una herramienta valiosa para el trabajo individual, su mayor potencial aparece cuando forma parte de procesos colectivos de análisis.

Los intercambios entre estudiantes, docentes y actores territoriales permiten enriquecer las interpretaciones y construir lecturas más complejas de la experiencia.

Por ello, resulta recomendable complementar los registros individuales con: talleres de reflexión; reuniones de análisis de experiencias; informes colectivos; producciones audiovisuales; presentaciones públicas; jornadas institucionales de intercambio. Estas instancias permiten transformar experiencias individuales en conocimiento compartido.

Preguntas orientadoras: ¿Qué experiencias, situaciones o acontecimientos resultaron más significativos durante la práctica?; ¿Qué conocimientos, capacidades y criterios profesionales debieron movilizarse?; ¿Qué diferencias existieron entre lo planificado y lo efectivamente realizado?; ¿Qué dificultades, tensiones o situaciones imprevistas surgieron y cómo fueron abordadas?; ¿Qué relaciones se construyeron con actores, organizaciones y comunidades del territorio?; ¿Qué aportes realizó la práctica a los procesos de desarrollo local o institucional?; ¿Qué aprendizajes, transformaciones o nuevas preguntas deja esta experiencia para el futuro?

La bitácora reflexiva y la sistematización de experiencias no constituyen únicamente herramientas de registro. Son dispositivos de construcción de sentido que permiten transformar la experiencia en conocimiento, el conocimiento en aprendizaje y el aprendizaje en capacidad de intervención.

Su utilización favorece la apropiación de la experiencia, fortalece la construcción de identidad profesional y contribuye a que las prácticas profesionalizantes se reconozcan como espacios de reflexión, producción de conocimiento y participación comprometidos con el territorio.

En última instancia, invitan a reconocer que el valor formativo de una práctica no depende solamente de lo que se hace, sino también de la capacidad de comprender, interpretar y compartir lo vivido para seguir aprendiendo de la experiencia.

V.7. Herramienta / dispositivo 6. Rúbrica de evaluación integral de las prácticas profesionalizantes

La evaluación como producción de conocimiento sobre la experiencia. La evaluación constituye una dimensión fundamental de las prácticas profesionalizantes. Sin embargo, cuando se la reduce a la medición de resultados o a la verificación del cumplimiento de actividades, pierde gran parte de su potencial formativo.

Desde la perspectiva desarrollada en este documento, evaluar implica producir conocimiento sobre la experiencia para comprender qué capacidades se desarrollaron, qué aprendizajes se construyeron, qué dificultades emergieron y qué aportes se realizaron a los procesos institucionales y territoriales.

La rúbrica de evaluación integral constituye una herramienta que permite organizar esta reflexión mediante criterios compartidos, favoreciendo la mejora de las prácticas, el fortalecimiento de los proyectos formativos y la construcción de nuevas capacidades individuales y colectivas.

a) Dimensión pedagógica

Evaluar capacidades en situaciones reales. Las prácticas profesionalizantes se organizan alrededor del desarrollo de capacidades profesionales.

Por ello, la evaluación debe centrarse en la construcción de escenarios de observación, diálogo y reflexión crítica que acompañen el desarrollo de las prácticas profesionalizantes. Lejos de constituirse en una instancia exclusivamente verificadora, la evaluación se concibe como un proceso de producción colectiva de conocimiento sobre la experiencia.

En estos espacios, promovidos y coordinados por los equipos docentes, estudiantes y actores participantes pueden analizar las actividades desarrolladas, los saberes movilizados, las decisiones adoptadas y los resultados alcanzados. Se trata de construir una síntesis reflexiva que permita reconocer tanto los aprendizajes individuales como las capacidades colectivas producidas durante la práctica, valorando la articulación entre conocimientos, habilidades, actitudes y criterios de actuación puestos en juego frente a situaciones concretas del territorio

Más que verificar la reproducción de contenidos o la ejecución aislada de tareas, interesa promover procesos de análisis que permitan comprender cómo se desarrolló la experiencia formativa y qué aprendizajes emergieron de ella.

En este sentido, los espacios de evaluación pueden orientarse a reflexionar sobre: capacidades profesionales desarrolladas; integración de conocimientos, habilidades y criterios de actuación; resolución de situaciones complejas; autonomía y toma de decisiones; capacidad de análisis y reflexión; articulación entre teoría y práctica; evidencias de aprendizaje construidas

La rúbrica se constituye así en una herramienta que permite hacer visibles estos procesos, ofreciendo referencias compartidas para la reflexión, el diálogo pedagógico y la valoración de los aprendizajes construidos durante las prácticas profesionalizantes.

b) Dimensión institucional

Evaluar para mejorar como institución. La evaluación también constituye una herramienta para analizar la calidad de las propuestas institucionales.

En este sentido, los espacios de evaluación pueden orientarse a reflexionar sobre: coherencia entre capacidades y actividades; calidad de las articulaciones territoriales; pertinencia de las estrategias pedagógicas; participación de los distintos actores; dispositivos de acompañamiento implementados; oportunidades de mejora institucional; aprendizajes organizacionales producidos.

Desde esta perspectiva, la evaluación sin soltar la vertebralidad en los estudiantes se reconoce cómo un dispositivo / herramienta de aprendizaje institucional.

c) Dimensión territorial

Valorar los aportes de las prácticas al desarrollo local. Las prácticas profesionalizantes se desarrollan en escenarios reales y generan impactos que tienen en lo educativo y en la construcción compartida de conocimientos su núcleo constitutivo. Lejos de agotarse en la experiencia escolar, estos procesos se proyectan sobre las organizaciones, las comunidades y los territorios, contribuyendo a su protagonismo, fortalecimiento y transformación

En este sentido, los espacios de evaluación pueden orientarse a reflexionar sobre: aportes realizados al territorio; actores involucrados; capacidades comunitarias fortalecidas;

conocimientos producidos o compartidos; vínculos construidos; iniciativas habilitadas por la experiencia; contribución a procesos de desarrollo local.

La incorporación de esta dimensión permite reconocer el carácter público, formativo y transformador de las prácticas profesionalizantes. Asimismo, contribuye a visibilizar que sus efectos no se agotan en los aprendizajes de las y los estudiantes, sino que pueden generar capacidades, conocimientos, vínculos y oportunidades que fortalecen el protagonismo de las organizaciones, las comunidades y los territorios.

d) Dimensión identitaria

Reconocer las transformaciones producidas por la experiencia. Las prácticas profesionalizantes no sólo generan aprendizajes técnicos o institucionales. También producen transformaciones en la manera en que las y los estudiantes comprenden sus capacidades, su rol profesional y su relación con el mundo del trabajo y la comunidad.

La evaluación puede contribuir a hacer visibles estos procesos, permitiendo reconocer cambios en los modos de participar, decidir, asumir responsabilidades, trabajar con otros y proyectar trayectorias futuras.

Desde esta perspectiva, evaluar no consiste únicamente en valorar lo que se aprendió, sino también en comprender quiénes nos estamos convirtiendo a través de la experiencia.

En este sentido, los espacios de evaluación pueden orientarse a reflexionar sobre: construcción de identidad profesional; niveles de autonomía alcanzados; responsabilidades asumidas; participación en procesos colectivos; confianza en las propias capacidades; elaboración de proyectos socio-ocupacionales; apropiación de la experiencia vivida.

¿Qué aspectos evaluar?

La rúbrica puede organizarse en torno a cuatro grandes dimensiones:

Capacidades profesionales: aplicación de conocimientos técnicos; resolución de situaciones complejas; calidad de los productos o servicios desarrollados; autonomía y mutunomía progresiva; capacidad de innovación.

Trabajo colaborativo: participación y disposición; comunicación; responsabilidad; cooperación; construcción colectiva de soluciones.

Reflexión y aprendizaje: capacidad de análisis; utilización de registros; identificación de aprendizajes; elaboración de propuestas de mejora; integración entre teoría y práctica.

Vinculación territorial: comprensión del contexto; relación con actores territoriales; contribución a procesos de desarrollo; pertinencia de las intervenciones; compromiso con el proyecto colectivo.

Construcción de identidad profesional

Dimensión	Inicial	En desarrollo	Logrado	Destacado
Capacidades profesionales.	Requiere acompañamiento permanente.	Aplica parcialmente los saberes.	Actúa con autonomía en situaciones habituales.	Integra saberes y propone mejoras innovadoras.
Trabajo colaborativo.	Participación limitada.	Colabora ocasionalmente.	Participa activamente.	Facilita y fortalece el trabajo colectivo.
Reflexión sobre la práctica.	Describe experiencias.	Analiza algunas situaciones.	Reflexiona críticamente sobre su actuación.	Produce aprendizajes transferibles a nuevas situaciones.
Vinculación territorial.	Reconoce parcialmente el contexto.	Identifica actores y problemáticas.	Comprende los procesos territoriales.	Propone aportes estratégicos para el desarrollo local.
Construcción de identidad profesional.				

Evaluación multiactoral

Uno de los aportes más interesantes de las prácticas profesionalizantes consiste en que habilitan la participación de diversos actores en los procesos evaluativos. Por ello, la evaluación puede incorporar distintas miradas:

Autoevaluación: Permite que los estudiantes reconozcan sus aprendizajes y dificultades.

Coevaluación: Favorece el análisis colectivo de las experiencias desarrolladas.

Evaluación docente: Aporta criterios pedagógicos y profesionales.

Evaluación de actores asociados: Incorpora la mirada de organizaciones, instituciones y espacios donde se desarrollan las prácticas.

Evaluación institucional: Permite revisar el proyecto en su conjunto.

Preguntas que nos orientan: ¿Qué capacidades profesionales lograron desarrollarse durante la práctica?; ¿Qué aprendizajes individuales y colectivos fueron construidos?; ¿Qué dificultades, tensiones o desafíos surgieron y cómo fueron abordados?; ¿Qué aportes realizó la práctica a las organizaciones, comunidades o territorios involucrados?; ¿Qué capacidades institucionales

o territoriales se fortalecieron a partir de la experiencia?; ¿Qué transformaciones produjo la práctica en las y los estudiantes y en sus proyectos formativos o socio-ocupacionales?; ¿Qué aspectos deberían sostenerse, revisarse o mejorarse en futuras experiencias?

Evaluar para aprender y transformar

La evaluación integral de las prácticas profesionalizantes no constituye únicamente una instancia de acreditación o control. Es un dispositivo de producción de conocimiento que permite comprender la experiencia, reconocer aprendizajes, valorar aportes y orientar nuevas decisiones.

Su utilización favorece la construcción de capacidades profesionales, el fortalecimiento institucional, la consolidación de vínculos territoriales y la apropiación reflexiva de la experiencia por parte de las y los estudiantes.

En última instancia, invita a reconocer que evaluar no consiste solamente en valorar lo realizado, sino en comprender qué aprendimos, qué transformaciones produjo la experiencia y qué nuevas posibilidades habilita para seguir construyendo formación, trabajo y desarrollo local.

VI. Las prácticas profesionalizantes como proyecto institucional de formación, trabajo y desarrollo territorial

Las prácticas profesionalizantes constituyen uno de los espacios privilegiados para la formación técnico-profesional porque permiten articular conocimientos, capacidades, experiencias, actores y contextos reales de intervención. Sin embargo, su valor formativo no radica únicamente en el desarrollo de actividades vinculadas al mundo del trabajo. Su potencia educativa se construye cuando esas experiencias logran integrarse a un proyecto pedagógico, institucional y territorial capaz de otorgarles sentido.

A lo largo de este documento hemos sostenido que las prácticas profesionalizantes no pueden ser concebidas como un complemento de la formación ni como una instancia aislada del recorrido educativo. Forman parte del proyecto formativo de la institución y expresan una determinada manera de comprender la relación entre educación, trabajo, comunidad y desarrollo.

Desde esta perspectiva, las prácticas profesionalizantes constituyen una estrategia pedagógica orientada a generar experiencias significativas de aprendizaje. Pero también representan una estrategia institucional de vinculación con el territorio y una oportunidad para que las instituciones educativas participen activamente en la construcción de capacidades colectivas, fortaleciendo procesos de desarrollo local, innovación, organización comunitaria y mejora de las condiciones de vida de sus comunidades.

Las herramientas propuestas en este documento adquieren sentido en ese marco. No constituyen procedimientos administrativos ni dispositivos de control. Son mediaciones pedagógicas destinadas para acompañar la lectura del territorio, reconocer actores y relaciones, identificar desafíos y oportunidades, diseñar experiencias formativas, favorecer la reflexión sobre la práctica y construir procesos de evaluación que permitan comprender lo aprendido y valorar los aportes realizados.

Su importancia radica en que contribuyen a transformar la actividad en experiencia, la experiencia en aprendizaje y el aprendizaje en identidad profesional. Permiten hacer visibles los conocimientos construidos, los vínculos desarrollados, las capacidades fortalecidas y las transformaciones producidas tanto en las y los estudiantes como en las instituciones y comunidades que participan de las prácticas.

Las prácticas profesionalizantes no producen aprendizajes significativos por el solo hecho de desarrollarse en contextos reales. La experiencia se vuelve formativa cuando puede ser comprendida, analizada, compartida y apropiada por quienes participan de ella. Aprender implica otorgar significado a lo vivido, reconocer los saberes movilizados, interpretar las situaciones enfrentadas y construir criterios para intervenir en nuevas realidades.

En este sentido, las prácticas profesionalizantes contribuyen a la construcción de identidad profesional. No sólo permiten aprender a hacer. También permiten aprender a participar, a trabajar con otros, a asumir responsabilidades, a tomar decisiones y a comprender el sentido social de la propia actividad. La profesionalidad no se construye exclusivamente mediante la adquisición de capacidades técnicas, sino también a través de la participación en experiencias que vinculan el trabajo con la comunidad, la producción con el desarrollo y el conocimiento con la transformación de la realidad.

Las prácticas profesionalizantes también constituyen una forma pedagógicamente mediada de participación en el mundo del trabajo. A través de ellas, las y los estudiantes no sólo se preparan para futuras inserciones ocupacionales, sino que comienzan a involucrarse en procesos productivos, organizacionales, tecnológicos, institucionales y comunitarios que forman parte de la vida económica y social de los territorios. Esta participación favorece la comprensión de los problemas, responsabilidades, saberes y valores que atraviesan las distintas formas de trabajo y contribuye a la construcción de una profesionalidad situada y comprometida con los desafíos de su tiempo.

Por ello, la pregunta que atraviesa a las prácticas profesionalizantes no refiere únicamente a qué capacidades deben desarrollar las y los estudiantes. También invita a reflexionar acerca de qué profesionales, técnicos y trabajadores estamos formando; para qué proyectos de desarrollo; para qué comunidades; y para qué futuro.

En última instancia, las prácticas profesionalizantes nos convocan a reconocer que formar implica mucho más que transmitir conocimientos o desarrollar competencias. Implica crear condiciones para que las y los estudiantes participen de experiencias significativas, construyan

proyectos de vida, se reconozcan como protagonistas de los procesos sociales y productivos de los que forman parte y contribuyan, desde sus saberes y capacidades, a la construcción de territorios más inclusivos, democráticos, sostenibles y solidarios.

Desde esta perspectiva, las prácticas profesionalizantes dejan de ser únicamente un espacio de aplicación de conocimientos para convertirse en una experiencia de formación integral, donde aprendizaje, trabajo, identidad y desarrollo territorial se encuentran y se potencian mutuamente. *En ellas se expresa una de las principales contribuciones de la Educación Técnico Profesional: formar personas capaces de comprender los desafíos de su tiempo, participar responsablemente en el mundo del trabajo y contribuir, junto a otros actores, a la construcción de comunidades y territorios más justos, democráticos y sostenibles.*