

Universidad Nacional del Litoral
Facultad de Humanidades y Ciencias

TESIS . MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Cartografía de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral

Integración de docencia y extensión en las
carreras de formación de grado.

Tesista: LDCV Cristian E. Vázquez

Directora: Dra. Isabel S. Molinas

Co-Director: Mg. Ceferino M. G. Menéndez

Año: 2022

La Universidad es el lugar de los disensos,
no de las visiones o concepciones únicas.
En ella la crítica, los contrastes, las discusiones
y las oposiciones constituyen un andamiaje
insustituible de la formación de los
estudiantes y de los docentes.
Alicia W. de Camilloni. *Una enseñanza orientada
al desarrollo de la creatividad.* 2021

Cada imagen tiene la capacidad de condensar
y cartografiar los aspectos centrales de una problemática,
favorecer su percepción e intensificar la comprensión,
tanto en lo que respecta al componente cognitivo
como a su dimensión afectiva.

Isabel Molinas. *La experiencia estética en la
formación docente.* 2022

El futuro es promisorio, construirlo depende de todos,
especialmente de Diseño.

Miguel Irigoyen. *Diez años... ¿ya o recién?* 2004

Agradecimientos

En esta instancia vienen a mi cabeza muchos momentos que quiero recordar siempre porque son los que marcaron fuertemente mi recorrido en la vida universitaria y en esta hermosa profesión que es la docencia. De aquí, mis agradecimientos.

En primer lugar, a la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la UNL, donde me gradué como Licenciado en Diseño de la Comunicación Visual y comencé a formarme como docente. Mi gratitud, entonces, con las cátedras de Comunicación, donde realicé mi primera pasantía, *Tecnología y Semiótica y Comunicación*, donde actualmente me desempeño. Una mención especial para el Decano de la Facultad, Esp. Arq. Sergio Cosentino y su equipo de gestión, con quienes compartimos nuestro interés y dedicación por los temas de la gestión universitaria.

En relación con mi formación de posgrado, mi reconocimiento a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL por aceptar mi postulación como estudiante de la Maestría en Docencia Universitaria y darme la oportunidad de conocer y formarme de la mano de grandes docentes, de referentes destacados en el ámbito de la educación superior. Gracias por las inolvidables clases que nos han brindado con todos sus conocimientos y generosidad.

Una mención especial para mi amiga, compañera y sobre todo maestra Isabel, la "Chabe", quien me viene acompañando en este recorrido universitario desde mi graduación como Licenciado. Quiero destacar su apoyo incondicional y, sobre todo, el saber guiarme en este proceso que no fue fácil por todos los cambios vividos personal y profesionalmente.

A Gustavo, por su compromiso, tiempo y aportes que hicieron posible el desarrollo de esta investigación. Con él compartí muchas charlas, congresos,

viajes y actividades de extensión y todas ellas fueron instancias de genuino aprendizaje.

¿Qué decir de mis padres, de mi familia en su conjunto? Ellos siempre confiaron y me han dado su apoyo incondicional, su acompañamiento amoroso, para que pudiera cumplir con los objetivos profesionales. Iris y Víctor, gracias por ser los padres que son.

A mis amigos, que supieron estar en los momentos más difíciles y complicados para lograr finalizar este trabajo en tiempos de nuevos desafíos institucionales. Su “dale que podés y falta poco” lo hizo posible.

Finalmente, mi agradecimiento a la Universidad Nacional del Litoral, pública y gratuita. Quienes venimos del interior del interior, quienes nacimos junto a la ruta 11, en uno de los tantos pueblos que la habitan, sabemos lo que esto significa.

Santa Fe, 20 diciembre de 2022.

Índice

Introducción.....	5
Capítulo 1. Fundamentación del tema	7
C1_1. Enunciado del tema	7
C1_2. Interrogantes que guían la investigación.....	9
C1_3. Hipótesis	10
C1_4. Objetivos.....	11
C1_4_1. General	11
C1_4_2. Específicos	11
C1_5. Contexto.....	11
C1_5_1. Creación de la carrera Arquitectura y Urbanismo	12
C1_5_2. Creación de la carrera de Diseño Gráfico.....	14
C1_5_3. Creación de la carrera de la Licenciatura en Diseño Industrial.....	16
Capítulo 2. Contextualización de la problemática	18
C2_1. El lugar de la Prácticas de Extensión de Educación Experiencial en las políticas institucionales de la UNL.....	18
C2_2. Fuentes bibliográficas producidas en el ámbito de la UNL	25
C2_2_1. Primeras definiciones conceptuales en el ámbito de la UNL	26
C2_2_2. Experiencias y sentidos construidos en las PEEE	30
C2_2_3. La consolidación del Programa de PEEE en la UNL.....	42
Capítulo 3. Marco Teórico	53
C3_1. Experiencia y aprendizaje colaborativo	53
C3_2. Educación experiencial	56
C3_2_1. Multialfabetizaciones en las experiencias de extensión	59
C3_3. Extensión universitaria.....	62
C3_3_1. Dimensiones de la extensión universitaria	69
C3_3_2. Otras maneras de producir conocimientos en contextos de aplicación	72
C3_4. Enseñanza e Innovación.....	73
C3_4_1. Sobre el valor del diseño en la innovación.....	74

Capítulo 4. Decisiones metodológicas.....	76
C4_1. Aportes conceptuales para pensar la cartografía desde la Extensión.....	76
C4_2. Fuentes institucionales.....	78
C4_3. Material de archivo de la Secretaría de Extensión de la FADU-UNL.....	81
Capítulo 5. Análisis.....	98
C5_1. Análisis de las PEEE en FADU-UNL.....	98
C5_2. Espacios curriculares en los que se incluyeron las PEEE.....	98
C5_3. Construcción de conocimientos estratégicos.....	118
C5_4. Importancia del diálogo en la educación experiencial.....	132
C5_5. Innovación pedagógica.....	140
Conclusiones.....	151
Bibliografía.....	155
Anexo 1.	162
Anexo 2.	193

Introducción

La presente investigación se focaliza en el relevamiento y análisis de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) desarrolladas en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral (FADU-UNL) con especial énfasis en la integración de la docencia y la extensión en las tres carreras de grado: Arquitectura y Urbanismo, Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual y Licenciatura en Diseño Industrial.

En este recorrido recuperamos experiencias con características propias de la modalidad de la educación experiencial. Este campo de estudio plantea como uno de sus puntos centrales la incorporación de la extensión a la formación académica y su integración a los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que favorece y potencia los diálogos entre ambas instancias.

Esta tesis se estructura de la siguiente manera:

En el **primer capítulo** abordamos la fundamentación de la investigación y cartografiamos las PEEE en las carreras de grado en FADU-UNL puntualizando en la incorporación curricular de la extensión. En relación al enunciado nos planteamos una serie de interrogantes para comprender en qué medida estas prácticas integran saberes disciplinares y profesionales para construir respuestas situadas. A partir de este posicionamiento, fue necesario indagar en el contexto de la creación de las carreras de Arquitectura y Urbanismo, de las Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual y Licenciatura en Diseño Industrial.

En el **segundo capítulo** nos focalizamos en la contextualización de la problemática y en el lugar que ocupan las PEEE en las políticas institucionales de la UNL, lo que nos habilitó a realizar una lectura de las fuentes bibliográficas producidas en el ámbito de nuestra Universidad. Esta operación nos permitió

encontrar las primeras definiciones conceptuales en el ámbito de la UNL y las experiencias y sentidos construidos que consolidan el programa de las PEEE.

En el **tercer capítulo** describimos el marco teórico, cuyo desarrollo se configura alrededor de la experiencia y el aprendizaje colaborativo. En cuanto a la educación experiencial, ampliamos el concepto hacia el campo de las multialfabetizaciones en las experiencias de extensión. En relación con la extensión universitaria señalamos una serie de consideraciones y dimensiones teóricas que nos permiten obtener otras maneras de producir conocimientos en contextos de aplicación. Sobre el último punto, nos centramos en el desarrollo de la enseñanza e Innovación y del valor del diseño en la innovación.

En el **cuarto capítulo** exponemos las decisiones metodológicas que sostienen nuestra investigación, por lo cual describimos los aportes conceptuales que nos permitieron pensar la cartografía desde la Extensión. A partir del relevamiento y análisis de documentos institucionales, que retomamos desde el capítulo 2, registramos las 36 propuestas aprobadas e implementadas desde la Secretaría de Extensión de FADU-UNL y seleccionamos 9 proyectos para su análisis en profundidad.

En el **quinto capítulo** proponemos el análisis de las PEEE desarrolladas en FADU-UNL a partir de tres categorías: 1) *construcción de conocimientos*, entendida como las prácticas de educación experiencial que promueven en los estudiantes la “construcción de conocimientos estratégicos” (Camilloni, 2017), 2) *la importancia del diálogo* entendido como la acción de comunicación en “términos dialógicos y de construcción social” (Menéndez, 2013) y 3) *innovaciones pedagógicas* concebidas como estrategias centrales que resignifican las prácticas de enseñanza ya que promueven instancias valiosas para los estudiantes (Litwin, 2008).

Por último, exponemos las conclusiones de nuestra investigación, las fuentes bibliográficas y los documentos consultados. En el primer anexo incluimos las encuestas realizadas a los docentes, estudiantes y socios estratégicos. En el anexo 2 presentamos las 36 fichas de las PEEE aprobadas e implementadas entre 2014 y 2019 en FADU-UNL.

Capítulo 1. Fundamentación del tema

C1_1. Enunciado del tema

El presente trabajo de investigación aborda desde una perspectiva analítica la integración de la extensión y la docencia en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral (FADU-UNL) y hace foco en la incorporación curricular de la extensión en las carreras de grado, Arquitectura y Urbanismo, Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual y Licenciatura en Diseño Industrial.

La extensión universitaria en la UNL es la puerta de entrada a la pertinencia social, ya que posibilita su permanente enriquecimiento y fortalecimiento académico y permite pensar sus propias políticas de crecimiento Institucional. Desde esta perspectiva, Gustavo Menéndez (2013) destaca que “la formulación de las políticas de extensión es parte de la construcción de una agenda compartida entre los actores sociales, el Estado y la comunidad universitaria con profundo sentido académico y de pertinencia social” (84).

Desde este posicionamiento “la extensión se constituye como una función académica institucional sustantiva que expresa el compromiso social de la universidad y adquiere un rol central frente al conocimiento en términos de democratización y apropiación social del mismo” (85). Además, la extensión forma parte de la vida académica e institucional, ya que se encuentra incorporada en el estatuto universitario y en los Planes de Desarrollo Institucional (PDI), a su vez es fortalecida por normativas e instrumentos de gestión que hacen posible llevar a la práctica los enfoques conceptuales y metodológicos planteados y definidos por la institución.

Al respecto, la Resolución CS N° 274/07 institucionaliza la incorporación curricular de las Prácticas de Extensión en las carreras de grado en la UNL, en respuesta a una petición realizada por el Claustro Estudiantil ante el Honorable

Consejo Superior. Las Secretarías de Extensión y Académica diseñan los mecanismos para profundizar la legitimación de esta política de innovación curricular en el ámbito de las diferentes Unidades Académicas y es el área de Incorporación Curricular de la Extensión (ICE) la responsable de dar comienzo al plan de acción para la curricularización de la extensión (Boffelli, Malano, Pellegrino y Sordo, 2013: 58).

Al incluirse la educación experiencial en las propuestas curriculares de la UNL, Alicia W. de Camilloni (2013) remarca la importancia de “efectuar una revisión del concepto de educación experiencial desde un punto de vista pedagógico” (15). De este modo, se valora cuáles son los aportes a la formación académica y profesional de los estudiantes y los impactos que esta inclusión puede tener en la socialización de docentes y de estudiantes.

Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) de la UNL son definidas como un dispositivo pedagógico capaz de integrar la docencia con la extensión. Es decir, en términos de Camilloni (2017), estas prácticas “promueven en los estudiantes la construcción de conocimientos estratégicos, en situaciones reales, que luego sabrán cómo transferir a situaciones similares”. Y a su vez, “son experiencias educativas en tanto y en cuanto promueven procesos reflexivos, reconocimientos de analogías, contradicciones y análisis, en pos de favorecer la comprensión” (9).

De allí nuestro interés en profundizar en las prácticas de enseñanza que constituyen interacciones e intervenciones sociales vinculadas a la formación profesional que resignifican y contribuyen a la construcción de aprendizajes auténticos. Al respecto, Menéndez (2013) destaca la participación de docentes y especialistas en diferentes propuestas institucionales, quienes han “realizado valiosos aportes en este complejo y desafiante campo de estudio y gestión curricular que plantea como punto de partida el diálogo y la integración entre dos funciones sustantivas de la Universidad, como son la extensión y la docencia” (93).

Nuestro trabajo se contextualiza en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral (FADU-UNL) y analiza las PEEE realizadas el periodo 2014-2019. Estas propuestas fueron desarrolladas

por los equipos de cátedras de las 3 carreras de grado que se dictan en la Facultad, experiencias que poseen un marcado rasgo innovador, razón por la cual las seleccionamos para su análisis.

La Secretaría de Extensión de la FADU trabaja en un proceso de comunicación con los sectores sociales, productivos y culturales en pos de lograr una mejor calidad de vida. En ese marco, Sergio Cosentino (2017) afirma que “se promueve el diálogo, la interacción y la construcción colectiva con diversos organismos, instituciones y sectores sociales, lo que permite a nuestra Facultad repensar y profundizar sus políticas académicas de Docencia, Investigación y Extensión y, asimismo, colabora en su posicionamiento como referente social” (20). A su vez, es la responsable de implementar los diferentes programas de la Secretaría de Extensión de la UNL, tal como las PEEE, objeto de nuestro análisis.

En términos de Edith Litwiin (2008) comprendemos que incorporar nuevas formas de apreciación desde la óptica curricular “permite alentar maneras diferentes de conocimientos trabajando desde el múltiple perspectivismo y del conocimiento enriquecido”. Es decir, que se trata de aprender a conocer el mundo desde perspectivas innovadoras y de “diseñar de una manera diferente los aprendizajes en los diversos campos de conocimiento” (119).

En esta instancia, podemos reconocer que en el fluir del conocimiento en contextos y condiciones que contemplan la innovación se generan situaciones favorables para la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, “las expresiones del fluir tienen que ver sustantivamente con el conocimiento inacabado y con los desafíos cognitivos” (119). Esto implica pensar en problemas auténticos que no tienen soluciones algorítmicas sino procesos de descubrimientos de reflexión personal y creatividad.

C1_2. Interrogantes que guían la investigación

Las PEEE en la FADU-UNL son concebidas como estrategias institucionales de integración de las funciones sustantivas de docencia y extensión en las carreras de grado. Definidas en estos términos, en un primer momento enunciaremos preguntas cuyo objetivo fue conocer cuáles eran las PEEE en la FADU-UNL:

¿Qué instancias de integración se promueven desde la institución que vinculen a la docencia y a la extensión?

¿Qué interrogantes se plantean las PEEE como estrategias de enseñanza y aprendizaje?

¿De qué manera se puede convertir una actividad experiencial en FADU en un aprendizaje significativo?

¿Qué cátedras de las carreras de grado en FADU aplican a las propuestas de las PEEE? ¿De qué áreas y ciclos son las más presentadas? ¿Qué reflexiones finales hacen una vez concluida las prácticas?

En un segundo momento, concretada la instancia cuali-cuantitativa referida fundamentalmente al relevamiento de información, nos interrogamos sobre el componente innovador del trabajo en territorio.

¿En qué medida las PEEE integran los saberes disciplinares y profesionales para construir respuestas situadas a las necesidades del medio social?

C1_3. Hipótesis

Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) entendida como dispositivos pedagógicos de integración de la docencia con la extensión promueven en las carreras de grado de la FADU-UNL la construcción de conocimientos estratégicos en situaciones reales y contribuye a la formación académica y profesional en el diálogo entre docentes y estudiantes.

C1_4. Objetivos

C1_4_1. General

Contribuir al conocimiento sobre Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) realizadas en las carreras de grado de FADU-UNL.

C1_4_2. Específicos

- Cartografiar las propuestas formuladas por los equipos de cátedras de las PEEE en FADU-UNL, entre 2014 y 2019.
- Describir e identificar ciclos (Básico, Medio y Superior) y áreas de desarrollo disciplinar (Diseño, Tecnología y Ciencias Sociales), articulaciones con el mundo profesional, relaciones con socios estratégicos, comunicación intercátedras y vínculos con proyectos de extensión en el ámbito de la FADU-UNL.
- Caracterizar un relato polifónico que integre las voces de docentes, estudiantes y actores sociales que hayan participado de PEEE.
- Identificar en cada una de las propuestas las fortalezas y debilidades enunciadas por quienes integraron los proyectos.
- Proponer un análisis crítico que se materialice en el enunciado de líneas de acción que promuevan la integración de docencia y extensión a través de PEEE en la FADU-UNL.

C1_5. Contexto

La investigación se realiza en una unidad académica que, en el contexto de la Universidad, tiene una historia reciente, fuertemente ligada a un reclamo de mayor vinculación de la formación académica con el medio social y la participación de docentes y estudiantes en instancias de extensión universitaria. Aunque dicha situación no esté directamente vinculada con nuestro objeto de estudio, incluimos en este apartado una breve reseña porque da cuenta de la diversificación de la propuesta curricular a partir de una facultad originalmente mono carrera y de la integración de la extensión y la docencia como aspiración fundacional.

C1_5_1. Creación de la carrera Arquitectura y Urbanismo

El 29 de marzo de 1985 por Res. CS N° 10/85 se crea la Escuela de Arquitectura y en ese mismo año mediante la Res. CS N° 176/85 se crea la FADU en la UNL. El ex Decano Arq. Julio Talín (2001), en ocasión del 15º aniversario de la creación plantea que los “objetivos institucionales propuestos como líneas básicas de desarrollo y definidas como los aglutinadores de todas las actividades de docencia, investigación, extensión y servicios tienen como destino final lograr la calidad proyectual al servicio de la sociedad” (4). Asimismo, es prioritario:

reafirmar la pertinencia de la disciplina como responsable de la generación del medio ambiente humano, consolidando el espacio de la proyectualidad como propio en el ámbito académico de la Universidad y definir una voluntad clara de fomento de la calidad y la excelencia técnica, científica y artística. Calidad que implica el máximo nivel de investigación, capacidad de liderazgo respecto del entorno de referencia social. Calidad que quiere decir también competitividad. Calidad, finalmente, que es aptitud y voluntad para saber dar respuesta a las necesidades y demandas sociales (4).

Con esta aspiración, el plan de estudio se estructura en Ciclos y Áreas: “los procesos relativamente autónomos, controlados y enriquecidos por las acciones transversales que estructuran una malla en la que los puntos de contactos explicitan el recorrido no sólo curricular sino, fundamentalmente, vivencial de los alumnos” (Argento, 2001: 18).

Asimismo, es necesario tener presente la revisión profunda realizada en la primera actualización curricular. El desafío pasó por diseñar un nuevo currículo que contenga una nueva estructura curricular. En 2000 el Honorable Consejo Superior aprobó el nuevo Plan de Estudios de la carrera de Arquitectura y Urbanismo, lo que significó la meta de uno de los objetivos fundantes de la transformación en FADU. Sobre este hecho, Talín destaca que “la nueva estructura curricular de la carrera es absolutamente flexible y posibilitante del desarrollo de distintas líneas del pensar arquitectónico”. Es decir, que “de esta manera el estudiante se transforma en el constructor de su propio cuerpo de

conocimiento, que con actitud autogestionada moldea su propio perfil profesional” (5).

Estas decisiones demandan a su vez la búsqueda de nuevos caminos en la investigación y en la extensión, lo que permite el fortalecimiento y la permanente actualización del docente.

Plan de estudios

La estructura curricular de la Carrera de Arquitectura y Urbanismo se basa en una grilla de Áreas disciplinares y Ciclos Formativos. Las áreas corresponden a Diseño, Ciencias Sociales y Tecnología, en tanto los Ciclos se dividen en Básico, Medio y Superior abarcando dos años de la carrera cada uno.

Según el plan de estudios, bajo esta estructura las asignaturas constituyen los contenedores de todas las actividades de docencia formal, subordinadas a la estructura general de Áreas y Ciclos.

Las Áreas son unidades epistemológicas que configuran los distintos sectores del saber de la carrera. Las mismas agrupan conocimientos, habilidades y destrezas con distintos grados de complejidad y articulan el conjunto de manera diacrónica.

Los Ciclos formativos tienen el rol de constituir metas intermedias a lograr en el contexto general de la carrera y permiten la estructuración de los conocimientos, habilidades y actitudes de manera sincrónica. El Ciclo Básico tiene carácter global, el Medio (o de formación) es de implementación y el Superior (o profesional) es de consolidación.

CICLO BÁSICO: INTRODUCTORIO (NIVELES 1º Y 2º)

CICLO MEDIO: FORMATIVO (NIVELES 3º Y 4º)

CICLO SUPERIOR: PROFESIONAL (NIVELES 5º Y 6º)

ÁREA DE DISEÑO

ÁREA DE TECNOLOGÍA

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

Las acciones de coordinación en sentido horizontal serán abordadas por el sistema de Ciclos y Niveles y la coordinación vertical se llevará a cabo a través de las Áreas, organizadas como una estructura en espiral, donde los conocimientos se amplían y profundizan a medida que se desarrollan los ciclos.

PLAN DE ESTUDIOS
ARQUITECTURA Y URBANISMO

		CICLO BÁSICO				CICLO MEDIO				CICLO SUPERIOR		
		1º NIVEL		2º NIVEL		3º NIVEL		4º NIVEL		5º NIVEL		6º NIVEL
		1º Cuatrimestre	2º Cuatrimestre	1º Cuatrimestre	2º Cuatrimestre	1º Cuatrimestre	2º Cuatrimestre	1º Cuatrimestre	2º Cuatrimestre	1º Cuatrimestre	2º Cuatrimestre	1º Cuatrimestre
ÁREA DISEÑO	TALLER INTRODUCTORIO	TALLER DE PROYECTO ARQ. I	TALLER DE PROYECTO ARQUITECTÓNICO II		TALLER DE PROYECTO ARQUITECTÓNICO III		TALLER DE PROYECTO ARQUITECTÓNICO IV		TALLER DE PROYECTO ARQUITECTÓNICO V			
		MORFOLOGÍA I	MORFOLOGÍA II		MORFOLOGÍA III							
		SISTEMA DE REPRESENTACIÓN I	SISTEMA DE REPRESENTACIÓN II									
ÁREA SOCIAL	TALLER INTRODUCTORIO	Teoría y Producción Arquitect. SXX	HISTORIA I		HISTORIA II		HISTORIA III		TEORÍA Y CRÍTICA			
			URBANISMO I		URBANISMO II		TALLER DE PROY. URBANÍSTICO					
			FILOSOFÍA									
ÁREA TECNOLOGÍA	TALLER INTRODUCTORIO	TALLER DE MATEMÁTICA	MATEMÁTICA BÁSICA	MATEMÁTICA APLICADA								
		INTROD. A LA TECNOLOGÍA	CONSTRUCCIONES I		CONSTRUCCIONES II		CONSTRUCCIONES III		CONSTRUCCIONES IV			
		I.M.D.			INSTALACIONES I		INSTALACIONES II		INSTALACIONES III		ORGANIZACIÓN DE OBRAS	
		SISTEMAS ESTRUCTURALES I		SISTEMAS ESTRUCTURALES II		SISTEMAS ESTRUCTURALES III		SIST. ESTRUCTURALES IV		TALLER DE PRÁCTICA PROFESIONAL		
								ARQUITECTURA LEGAL				

1. Plan de Estudios de AyU/FADU/UNL, 2001.

C1_5_2. Creación de la carrera de Diseño Gráfico

En el año 1994, el Consejo Directivo de FADU consideró propicio el momento para ampliar su propuesta académica incorporando la carrera de Diseño Gráfico en Comunicación Visual. Para Rubén Giordano y Sara Lauría (2004), esta carrera representó un importante logro ya que “posibilitó el acceso a la formación universitaria a una gran cantidad de estudiantes a partir de la cobertura de una vacancia regional, favoreciendo el crecimiento de la institución en múltiples direcciones” (14). De este modo se cumple el objetivo fundamental de constituir y consolidar a la FADU en la sociedad y en la región.

En el año 2001 el proceso de transformación curricular alcanza uno de sus objetivos principales con la jerarquización de la carrera al rango de Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual y pasa a ser la segunda carrera de grado en la FADU.

Plan de estudios

El plan de estudios de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual se organiza de manera estructurada con una trama compuesta por dos ciclos, como estadios formativos, y tres áreas de conocimientos, sistema que coordina horizontalmente y verticalmente los distintos objetivos y contenidos de las asignaturas.

CICLO BÁSICO: INTRODUCTORIO (NIVELES 1º Y 2º)

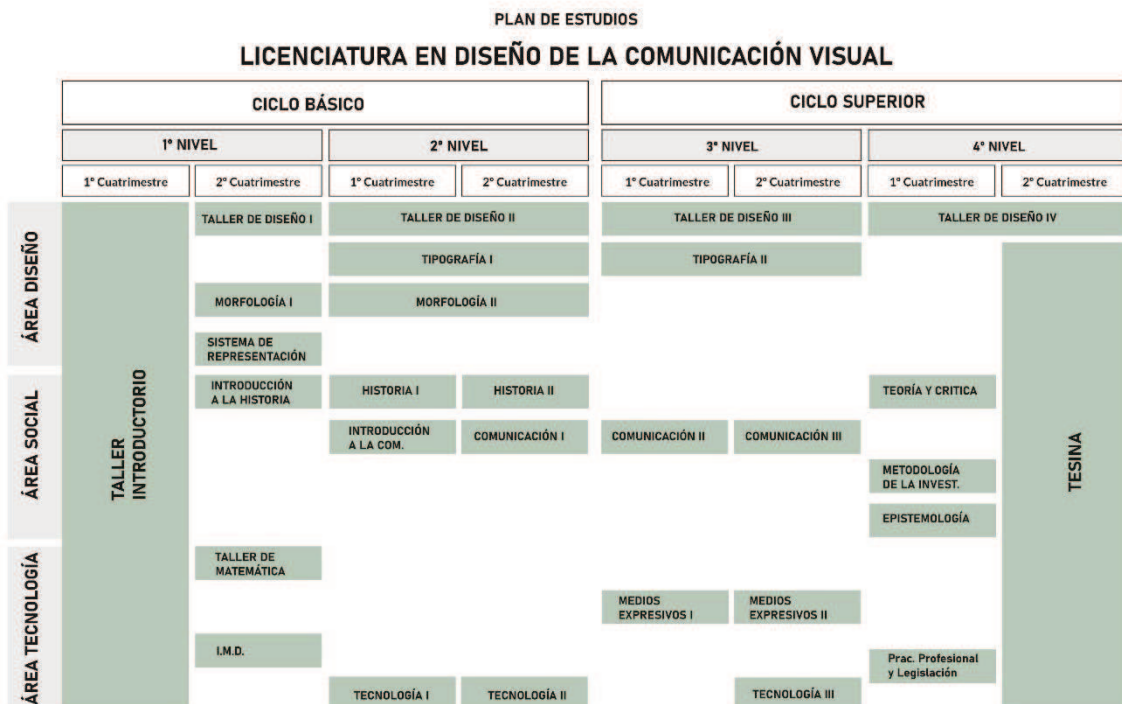
CICLO SUPERIOR: PROFESIONAL (NIVELES 3º Y 4º)

ÁREA DE DISEÑO

ÁREA DE TECNOLOGÍA

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

Las acciones de coordinación en sentido horizontal son abordadas por el sistema de Ciclos y Niveles y la coordinación vertical se lleva a cabo a través de las Áreas, organizadas como una estructura en espiral, donde los conocimientos se amplían y profundizan a medida que se desarrollan los ciclos.



2. Plan de Estudios de la LDCV/FADU/UNL, 2001.

C1_5_3. Creación de la carrera de la Licenciatura en Diseño Industrial

En el año 2013 se crea la Licenciatura en Diseño Industrial. Esta nueva oferta académica en FADU apunta a formar profesionales con capacidad de proyectar, planificar y desarrollar productos destinados a ser fabricados industrialmente. Según Miguel Irigoyen “en la región existen muy pocas propuestas académicas universitarias en Diseño Industrial por lo que la incorporación de esta nueva propuesta en la FADU-UNL es un modo de enriquecer el polo educativo especializado en el área del Diseño, e inclusive se hace eco de las potencialidades empresariales y productivas de Santa Fe y la región” (2012).

Plan de Estudios

El plan de estudios de la Licenciatura en Diseño Industrial se organiza de manera estructurada con una trama compuesta por dos ciclos, como estadios formativos, y tres áreas de conocimientos, sistema que coordina horizontalmente y verticalmente los distintos objetivos y contenidos de las asignaturas.

CICLO BÁSICO: INTRODUCTORIO (NIVELES 1º Y 2º)

CICLO SUPERIOR: PROFESIONAL (NIVELES 3º Y 4º)

ÁREA DE DISEÑO

ÁREA DE TECNOLOGÍA

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

PLAN DE ESTUDIOS
LICENCIATURA EN DISEÑO INDUSTRIAL

		CICLO BÁSICO				CICLO SUPERIOR					
		1° NIVEL		2° NIVEL		3° NIVEL		4° NIVEL		5° NIVEL	
		1° Cuatrimestre	2° Cuatrimestre	1° Cuatrimestre	2° Cuatrimestre	1° Cuatrimestre	2° Cuatrimestre	1° Cuatrimestre	2° Cuatrimestre	1° Cuatrimestre	
ÁREA DISEÑO	TALLER INTRODUCTORIO	TALLER DE DISEÑO I		TALLER DE DISEÑO INDUSTRIAL II		TALLER DE DISEÑO INDUSTRIAL III		TALLER DE DISEÑO INDUSTRIAL IV		TESINA DE GRADUACIÓN	
		MORFOLOGÍA I		MORFOLOGÍA II							
SISTEMA DE REPRESENTACIÓN I		SISTEMA DE REPRESENTACIÓN II									
				ERGONOMÍA I	ERGONOMÍA II						
HISTORIA I		HISTORIA II						TEORÍA Y CRÍTICA			
						SEMIÓTICA Y COMUNICACIÓN I	SEMIÓTICA Y COMUNICACIÓN II				
						ECONOMÍA Y COSTOS					
TALLER DE MATEMÁTICA APLICADA AL DISEÑO I		TALLER DE MATEMÁTICA APLICADA AL DISEÑO II		FÍSICA I	FÍSICA II						
INTROD. A LA TECNOLOGÍA		MATERIALES Y PROCESOS I		MATERIALES Y PROCESOS II		MATERIALES Y PROCESOS III					
				I.M.D.							
ÁREA SOCIAL											
ÁREA TECNOLOGÍA								GESTIÓN DE PROYECTO	Prac. Profesional y Legislación		

1. Plan de Estudios de la LDI/FADU/UNL, 2001.

En síntesis, tres propuestas curriculares de formación de grado que, desde su creación, alientan la integración de ciclos y áreas que posibilitan trayectos formativos flexibles como así también la participación en actividades de extensión como componente estratégico de las tres carreras de grado de la FADU-UNL.

Capítulo 2. Contextualización de la problemática

C2_1. El lugar de la Prácticas de Extensión de Educación Experiencial en las políticas institucionales de la UNL

En este capítulo analizamos los documentos institucionales que dieron origen a las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial en la Universidad Nacional del Litoral y aquellos que dan inicio a su implementación en el ámbito de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la UNL.

Al respecto, el Programa *MILLENIUM. Documentos diagnósticos y propuestas para la Transformación Curricular* (1997) posibilitó un análisis exhaustivo de las propuestas curriculares de grado y fundamentó los procesos de actualización, diversificación e integración curricular. Asimismo, remarcó la necesaria sinergia entre docencia, investigación y extensión “con el objetivo de alcanzar una transformación curricular hacia el nuevo milenio” (10). En este contexto la Universidad transitó por diferentes procesos de evaluación, interna y externa, cuyos resultados pusieron de manifiesto la necesidad de fortalecer las áreas sustantivas, a la vez que generar programas y proyectos que dieran cuenta de la integración de funciones.

En el año 2000 la UNL arribó a los consensos necesarios para la aprobación del primer Plan de Desarrollo Institucional (PDI 2000-2010), definido en términos de “un proyecto colectivo y global de la Universidad con ejes multisectoriales, orientadores del desarrollo que será un espacio de acuerdos, promoción y participación de la comunidad universitaria” (Res. C.S. N° 4/00, Artículo 1°). En lo que atañe puntualmente a la Extensión, su quinto eje rector enuncia el propósito de construir “una Universidad que protagonice la construcción de una región socialmente inclusiva, en la que el conocimiento y los demás bienes culturales se distribuyan equitativamente” (Artículo 3).

Diez años después, la UNL aprobó el Plan de Desarrollo Institucional PDI (2010–2019) “Hacia la Universidad del Centenario” (Res. C.S. N° 07/10), el cual se constituyó en el documento político central que aportó los lineamientos institucionales para el planeamiento y la gestión en todas las áreas, Unidades Académicas, Escuelas e Institutos dependientes de la Universidad. Desde su primera edición, el PDI se constituyó como punto de partida en el que se estructuran 3 Líneas de Orientación Principales (LOPs) y 12 Objetivos Generales (OG) en los que se funda la programación: LOP I. Construcción legítima de autoridad y asignación de recursos; LOP II. Alta calidad en enseñanza, investigación y extensión del conocimiento y LOP III. Cooperación prioritaria con la innovación en el entorno y conexión con una amplia red de internacionalización (25).

En la segunda LOP se incluye entre sus objetivos generales: “Fortalecer el desarrollo de actividades de investigación y de extensión” (27), para lo cual se conciben las proyecciones al medio social y productivo como un factor de crecimiento estratégico. En el desarrollo explicativo de esta línea se expresa:

Consolidaremos y ampliaremos el diseño de currículos que propicien la interrelación entre docencia, investigación y extensión, la flexibilidad y la generación de nuevos espacios de diálogo entre los diversos campos disciplinares, fortaleciendo la educación experiencial, la integración académica y la movilidad de docentes y alumnos. Impulsaremos proyectos pensados desde una perspectiva que redefina, revalorice e impacte en la relación Universidad - Currículum - Sociedad conformando un ambiente académico sustentado en la multiculturalidad y el plurilingüismo. Será preciso, entonces, dar respuestas de alta pertinencia y calidad (33).

Para alcanzar el escenario deseable implícito en las LOP y sus OG fue necesario crear una ‘guía’ cuya finalidad principal fijara las reglas que orientarían el Proceso de Programación (PdP) mediante el cual se desarrolló el PDI. Para ello, fue necesario “que los actores identifiquen y elaboren proyectos de desarrollo institucional que permitan superar las brechas identificadas al constatar dicho escenario deseable y la situación actual de la Universidad” (5). En tal sentido,

este Plan incluye lineamientos metodológicos tanto para la elaboración como para la implementación, el seguimiento y evaluación de los Proyectos y Acción (PyA)¹.

Las secretarías Académica y de Extensión, en 2012, trabajaron conjuntamente en el diseño del PyA “Fortalecimiento de la Educación Experiencial en el currículo universitario”. Su objetivo fue implementar las prácticas de extensión en el proceso formativo de los estudiantes de grado. La Resolución CS N° 274/07 da inicio al proceso de institucionalización de la integración de la extensión en el currículo. En relación con dicha resolución, es oportuno mencionar, según Menéndez (2013) que “la UNL fue la primera universidad nacional en impulsar una media de estas características que involucraba a todas las carreras de grado de la Universidad” (93).

Mediante el trabajo mancomunado de estas dos secretarías se logra crear el área de Incorporación Curricular de la Extensión, en el ámbito de la Secretaría de Extensión de la UNL, con el objetivo de trabajar la implementación de dichas prácticas. Puntualmente sobre este hecho Boffelli, Malano, Pellegrino y Sordo (2013) hacen hincapié en que “se trazaron algunas acciones, en principio, la construcción de un marco teórico que permitiera delinear los aspectos más relevantes que caracterizaran a las prácticas de extensión”. Al respecto, las autoras señalan que se inscribían en “la concepción teórica-práctica que la UNL venía considerando acerca de la extensión” (59).

Como se dijo anteriormente en referencia con el trabajo realizado para la instrumentación e implementación (Menéndez y Tarabella, 2016), estas dos secretarías “sentaron las bases para profundizar la legitimación de esta política de innovación curricular en el ámbito de las diferentes Unidades Académicas, y es el área de Incorporación Curricular de la Extensión la responsable de llevar adelante el plan de acción atinente al proceso de circularización de la extensión” (17).

¹ Los Proyectos y Acción (PyA) son las unidades operativas que materializan los objetivos del Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019.

Continuando con los antecedentes es preciso hacer referencia a la Res. CS. N° 395/14 que aprueba el texto denominado “Experiencia Institucional. Documento General de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE)” en el que se enuncian las bases reglamentarias y las pautas para la primera convocatoria abierta a las diferentes unidades académicas para la presentación de propuestas de PEEE.

En este contexto, en la FADU se pone a consideración de la comunidad académica el “Documento Liminar de Gestión FADU (2014-2018)” en el que se retoman las líneas de trabajos propuestas por la UNL, asumiendo el desafío de una mayor institucionalización y reconocimiento académico de la extensión universitaria. Aquí se declara que “debe impulsarse una evaluación de las posibilidades de inclusión de la extensión al currículo, en cumplimiento de lo aprobado oportunamente por el HCS”. Es evidente que esta cuestión plantea algunos desafíos, especialmente de gestión académica, en lo que respecta a la Práctica Profesional, presente en términos teóricos y prácticos sólo en la carrera de Arquitectura. La intención fue posibilitar la adquisición de las competencias ligadas a dicha instancia a través de las PEEE en todas las carreras de la FADU-UNL (Cosentino y Sastre, 2013: 13).

Para el período de gobierno 2018-2021, en “Bases para un Programa de Gestión”, la integración de la extensión al currículo es una de las directrices centrales de la gestión académica:

La concepción de la Extensión como democratización de saberes, deriva en un intercambio social, cultural y productivo que contribuye a la construcción de un capital resultante del mutuo aprendizaje. De tal modo, en la práctica de saberes y actitudes se forjan las bases de futuros profesionales que enfrenten de modo comprometido situaciones de desigualdad. Desde esta perspectiva las actividades de Extensión que incorporen a estudiantes son de gran valor para el desarrollo de la Enseñanza, favoreciendo así la articulación de ambas misiones. La Res. 274/07 HCS que establece la incorporación de Prácticas de Extensión en todas las carreras de grado, refrenda el nivel de relevancia que adquiere esta interacción (17).

Desde 2014 a la fecha, numerosas han sido las PEEE pero todavía está pendiente su incremento en los Ciclos Superiores de las tres carreras y su institucionalización como componente de los planes de estudio y no sólo en términos de políticas académicas.

Entre 2015 y 2019², el Consejo Superior de la UNL aprueba once convocatorias para el desarrollo de PEEE:

UNL (2015). "Primera y Segunda Convocatoria a Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE)". Res. CS N° 538. Santa Fe.

UNL (2015). "Tercera Convocatoria a Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE)". Res. CS N° 345. Santa Fe.

UNL (2016). "Cuarta Convocatoria a Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE)". Res. CS N° 93. Santa Fe.

UNL (2016). "Quinta Convocatoria a Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE)". Res. CS N° 1306. Santa Fe.

UNL (2017). "Sexta Convocatoria a Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE)". Res. CS N° 1191. Santa Fe.

UNL (2017). "Séptima Convocatoria a Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE)". Res. CS N° 2590. Santa Fe.

UNL (2018). "Octava Convocatoria a Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE)". Res. CS N° 164. Santa Fe.

UNL (2018). "Novena Convocatoria a Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE)". Res. CS N° 1241. Santa Fe.

UNL (2019). "Décima Convocatoria a Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE)". Res. CS N° 1079. Santa Fe.

UNL (2019). "Undécima Convocatoria a Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE)". Res. CS N° 18. Santa Fe.

En marzo de 2019, por iniciativa de la Secretaría de Extensión Social y Cultural de la UNL y a través de la Res. CS N°: 16/19, se aprobaron las modificaciones del Reglamento del Sistema Integrado de Programas y Proyectos de Extensión (SIPPE). En dicha actualización se hicieron los ajustes necesarios, tanto de

² Si bien las primeras PEEE se implementan en 2014, la primera convocatoria se aprueba junto con la segunda en 2015.

índole operativo como de profundización y consolidación de las políticas de extensión. Las PEEE se incorporaron al nuevo Reglamento, en tanto “aporte a la formación académica de los estudiantes, ya que implican la participación en procesos de intervención social que posibilitan un acercamiento a las temáticas y problemáticas sociales, culturales y productivas, permitiendo desarrollar en estos procesos de diálogo con la sociedad, una visión crítica, transformadora y solidaria”.

Con esta incorporación se modifica el nombre del SIPPE, que pasa a denominarse “Sistema Integrado de Proyectos, Programas y Prácticas de Extensión” (SIPPPE), el cual se constituye en el dispositivo de gestión más importante de las políticas de extensión universitaria de la UNL. En el anexo del Reglamento se destaca que “su objetivo principal es planificar y llevar adelante líneas de extensión que articulen las capacidades institucionales de la Universidad y sus prioridades, las necesidades territoriales, las políticas públicas y los actores sociales” (2).

Al respecto, en ocasión de los 25 años de la aprobación del Sistema Integrado, Maria Lucila Reyna y Cecilia Lucci (2021) señalan que “el encuadre político, el modo de organización y gestión y la definición de las líneas estratégicas se sustentan en una concepción de la extensión universitaria que está atravesada por dimensiones y que habilita modalidades particulares de intervención social” (9). El “objetivo principal de la integración de programas, proyectos y prácticas es realizar aportes significativos al fortalecimiento de la democracia, a la promoción del desarrollo territorial, a la inclusión social, a la mejora en la calidad de vida y al bienestar de los ciudadanos en el marco de las políticas públicas” (18).

Particularmente sobre las PEEE, además de resaltar y convalidar las definiciones que se fueron consolidando en todo este tiempo, como es el de promover otro modo de enseñar y de aprender, insisten en el fortalecimiento de las prácticas de extensión en las propuestas curriculares de todas las carreras. Al mismo tiempo destacan que “desde 2019 se conforma una Comisión Evaluadora de las propuestas de PEEE, integrada por secretarios de Extensión de algunas de las Unidades Académicas y docentes que participaron de

diferentes PEEE para acordar criterios sobre el proceso de revisión de las mismas" (26). Otro dato importante que se destaca es el aumento sostenido en presentación de propuestas por partes de las UUAA y el crecimiento de las PEEE compartidas entre Facultades, lo cual "refleja el espíritu de un trabajo colaborativo entre los equipos de docentes y estudiantes, basado en la interdisciplinariedad y la multiprofesionalidad" (26).

Por último, mencionamos al nuevo "Plan Institucional Estratégico 100+10" (PIE), (2020), el cual toma como antecedentes los tres procesos de autoevaluación y evaluación externa. En el marco de este documento se formulan tres Líneas Institucionales Estratégicas (LIE): 1. Legitimidad para la toma de decisiones y coherencia en la implementación de políticas y asignación de recursos (Legitimidad y Coherencia); 2. Calidad, transversalidad y pertinencia de cada una de las funciones sustantivas y en todos los niveles académicos. (Calidad, Transversalidad y Pertinencia); y 3. Cooperación prioritaria con los actores sociales y productivos en el territorio, conectada al mundo y con una fuerte función social de sus medios de comunicación (Cooperación, Territorio y Comunicación).

Aunque el recorte de nuestro corpus no incluya este período, el enunciado de la visión institucional de la LIE 2 da cuenta de la consolidación de un proyecto en el que se destaca la sinergia entre docencia, investigación y extensión, como así también:

la relevancia estratégica (de los temas abordados) para la investigación y la extensión desde un enfoque integral; que oriente la función de la extensión al medio social e interactúe con los actores e instituciones de su territorio, fomentando el respeto a los derechos humanos y asegurando que sus graduados y graduadas se interesen por las problemáticas locales y contribuyan a solucionarlas allí donde tengan arraigo (39-40).

En síntesis, podemos afirmar que el Programa de PEEE ha permitido el logro de los objetivos antes enunciados. En palabras de Alicia W. de Camilloni (2022) dicho programa:

se revela como particular y doblemente exitoso porque constituye una vía que permite a la Universidad alcanzar dos logros muy significativos. En primer lugar, la integración de las misiones de docencia, investigación y extensión y, en segundo lugar, la puesta en acción de un concepto de formación del graduado universitario que incorpora una nueva modalidad de experiencias de aprendizaje que convergen con el aprendizaje áulico, enriqueciendo de manera sustancial los trayectos de formación personal y profesional de los estudiantes (6).

C2_2. Fuentes bibliográficas producidas en el ámbito de la UNL

La búsqueda y selección de antecedentes consideró, como punto de partida, las publicaciones sobre nuestro tema de estudio, producidas en el ámbito de la UNL, las cuales constituyen los primeros aportes teóricos y metodológicos para la incorporación de la extensión en el currículo universitario y su institucionalización. Estos textos son la respuesta a la necesidad de definir las PEEE y documentar las experiencias que han tenido lugar en la universidad.

En primer término, consideramos relevante mencionar tres libros concebidos con la intención de “interpelar a la docencia y a la extensión, promoviendo su integración para dar lugar a otra forma de enseñar y aprender que contribuya de manera significativa en los procesos de formación de profesionales críticos y comprometidos socialmente” (Menéndez, 2013):

- 1. Menéndez et al. (2013)** *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender 1*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- 2. Menéndez et al. (2017)** *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender 2*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- 3. Boffelli y Sordo (Comps.) (2022)** *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender 2*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

C2_2_1. Primeras definiciones conceptuales en el ámbito de la UNL

En el primer volumen de esta serie relevamos las primeras acciones del equipo de gestión de las Secretarías Académica y de Extensión de la UNL. En su prólogo, Susana Celman (2013) define a “la extensión como espacio político y pedagógico” y afirma que “diseñar una innovación curricular es hacerse cargo de focalizar, problematizar, nombrar y resignificar, desde otro lugar, las prácticas habituales y cotidianas”. Al respecto, la autora destaca la importancia de propiciar nuevas relaciones en y con los territorios conocidos para desnaturalizar la mirada que hemos construido y, de ese modo, revisitarlos y volver a habitarlos. Dicha práctica constituye en sí misma una oportunidad y un desafío: “es atreverse a imaginar lo no existente como intento de superación de lo actual, como propuesta de acción, como proyecto a construir en un espacio y un tiempo determinados, contando con ciertas condiciones que lo hacen posible” (8).

Otro punto importante a tener en cuenta de este texto es lo que plantea Celman en referencia a los proyectos sociales y educativos, definidos en términos de “construcciones que realizan grupos de personas que, al andar con ellos, los subjetivan, resignifican y transforman, dotándolos de sus particularidades (...), de singularidades, incorporadas como lo esperable y lo deseable” (9).

Del cuerpo del libro, organizado en cuatro apartados, nos interesa retomar sus contenidos en términos de agenda: la inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario, su dimensión pedagógica, el trabajo en territorio, los desafíos inherentes a la dimensión comunicacional y la institucionalización de la extensión. Además, se incluyen algunas de las primeras estrategias de acción puestas en práctica en la UNL.

Con respecto a la inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario, Camilloni (2013), se plantean dos cuestiones a tener en cuenta: una concepción del aprendizaje definida en términos de experiencia y una valoración de la educación experiencial como posibilitadora de aprendizajes reflexivos. En cuanto a la primera cuestión, la autora hace referencia a que “todo aprendizaje, de cualquier tipo que sea, es para el sujeto una experiencia, algo que ha ocurrido en su interacción con una situación si es que ha dejado una huella en él” (15). En este texto Camilloni define a la educación experiencial

como una clase particular de aprendizaje, una estrategia de enseñanza con enfoque holístico que posibilita relacionar el aprendizaje académico con la vida real. Con este objetivo, se le propone al estudiante realizar actividades en relación directa con la práctica, para que los saberes construidos se pongan a prueba en situaciones auténticas. Se aprende en un contexto determinado y se hace hincapié en el logro de fines comunitarios y educativos ya que el estudiante aprende a usar sus conocimientos adquiridos en el trabajo.

En cuanto a la segunda cuestión, la autora afirma que “la clave de la formación en la educación experiencial es (...) ese proceso por el cual una vivencia o un conjunto de vivencias se convierte en experiencia y ésta en un aprendizaje reconocido como tal” (15). Al respecto, James y Pamela Toole (1995) advierten que “es el uso de las habilidades del razonamiento crítico y creativo lo que nos ayuda a prepararnos para actuar bien y aprender de la experiencia y examinar el contexto en el ocurre la experiencia” (16).³

En relación con la dimensión pedagógica de la extensión, Milagros Rafaghelli (2013) aborda ideas centrales para pensar la formación académica y pedagógica en el espacio social. De este modo, la autora afirma que “comprender los distintos enfoques puede ayudarnos a entender por qué consideramos valiosas las prácticas de extensión universitaria en los procesos de formación profesional” (24). Para ello, menciona algunos ejemplos de modalidades de trabajo donde se apuesta a la articulación entre formación y responsabilidad social.

Uno de los dispositivos descritos es la propuesta de *aprendizajes basados en proyectos sociales* (ABPS), que suponen ante todo alejarse de los enfoques tradicionales de enseñanza ya que se “destacan formas de trabajo más exigentes y complejas, se trabaja de manera interdisciplinaria anulando los límites de cada asignatura y se tienden lazos para pensar en conjunto” (31). El segundo es el de *comunidades de aprendizajes* (CA), que “se conforman cuando diferentes actores trabajan en conjunto para aprender sobre un tema o problema con una visión e interés en común. Son espacios abiertos a la participación de los actores sociales externos a la universidad en los cuales promueven nuevas

³ Citado por Camilloni (2013: 16).

formas de aprender” (32). Y el tercero, los *proyectos integradores comunitarios* (PIC), son una estrategia pedagógica que permite la vinculación entre las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión. A través de los PIC la universidad interactúa con la comunidad planificando, elaborando planes de trabajo, y se diseñan estrategias de acompañamiento y evaluación (33).

En lo que atañe a la extensión en la currícula, la autora plantea que:

La participación en la práctica es la principal dimensión a través de la cual se desarrolla el aprendizaje. Las disciplinas académicas, las profesionales y los oficios crean con sus prácticas sus propias culturas en las cuales van adoptando maneras de conocer y de sentir y modos discursivos y de socialización que se vuelven propios. (...) En la práctica, el lenguaje es una herramienta central para comprender las experiencias y transformarlas a través del razonamiento conjunto” (27).

En cuanto al aprendizaje social, Rafaghelli (2013) expresa que la formación de profesionales con compromiso social requiere “reflexionar sobre el impacto que los enfoques tradicionales tienen en los distintos diseños curriculares y sobre la importancia de participar en comunicados de aprendizajes que permitan entrelazar experiencias de formación social y académica” (30). Una propuesta innovadora con estas características implica generar ciertas rupturas y poder capitalizarlas en beneficio de todos los actores que participan del proceso de educación experiencial.

En lo que atañe al trabajo en territorio y a los desafíos inherentes a la dimensión comunicacional, en el libro de referencia se incluyen sendos textos de María Elena Kessler (2013) y Gustavo Menéndez (2013).

En “Hacia la construcción de una intervención fundada: los entramados de la extensión”, la primera autora retoma los aportes de Carballada (2005) para definir la intervención en términos de “construcción de lazos sociales y como búsqueda de significados en un escenario como el lugar donde se despliega el guion de la trama social, donde el sujeto y su entorno prueban la vulnerabilidad o eficiencia de sus lazos sociales” (38-39). Aquí es importante tener en cuenta la escala de dicha intervención y para ello atender a “la territorialidad desde un

punto de vista topográfico y al 'lugar' como un espacio de significantes, que remite a la idea de pertenencia, como construcción de identidades" (39). En toda intervención se ponen en juego relaciones de saber y de poder construidas en el marco de los procesos de interacción.

Por su parte, en "La dimensión comunicacional de la extensión universitaria", Menéndez (2013) plantea una reflexión sobre el valor que se le atribuye a la extensión:

En cada definición sobre las políticas de extensión o en cada práctica 'en territorio' (desde las más sencillas hasta las más complejas) se puede hacer una lectura del rol que se le confiere a un cierto tipo de conocimiento, del papel que se asigna a la universidad como 'portadora' de estos saberes, del rol que les compete a algunos sujetos (sociales, institucionales y políticos) con los que se define interactuar, de las maneras en que se construyen las agendas y se identifican los problemas 'socialmente relevantes', y de los modos en que se 'dicen' esos problemas que se espera revertir (47-48).

En este sentido el autor retoma el planteo de Paulo Freire (1973) para afirmar que dialogar no es invadir, no es manipular, no es dominar (...) sino que es comprender a cada una de las personas insertas en su propia realidad como verdaderos sujetos de transformación (49). La dimensión comunicacional le confiere a la extensión su propia esencia, ya que "todo proyecto o trabajo de extensión, toda práctica o acción de intervención social debe darse en términos dialógicos, de interacción y construcción mutua, que es precisamente la antítesis de manipulación, imposición o dominación" (50).

Finalmente, sobre las estrategias de incorporación curricular, el autor dice que al momento de buscar la institucionalización de la extensión se requirió de un gran esfuerzo institucional que partió de la definición de principios y valores de la educación en general y de la universidad en particular. Como así también supuso acordar un enfoque teórico conceptual:

La integración de la extensión con la docencia implica profundizar la relación universidad-sociedad desde una perspectiva pedagógica. (...) La

intervención académica en los diversos espacios microsociales (socioproductivos y socioculturales) brinda nuevos y profundos elementos de estudio que, sin lugar a dudas, enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera se realiza un aporte sustancial a la formación integral del futuro profesional: no sólo desde el punto de vista técnico sino también en cuanto a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos socialmente (91).

C2_2_2. Experiencias y sentidos construidos en las PEEE

En el segundo libro que relevamos, *Integración, docencia y extensión 2. Otra forma de enseñar y de aprender*, se afirma el carácter innovador de las PEEE, se retoman cuestiones referidas a la integración de docencia y extensión y se incorporan a la agenda contenidos sobre evaluación. También se incluyen cinco apartados que reseñan experiencias de educación experiencial en la UNL. Cabe aclarar que en este segundo libro se reiteran algunos de los aportes conceptuales ya enunciados y se hace foco en el tema de la evaluación.

En primer término, Menéndez y Tarabella (2016) caracterizan a las PEEE como una importante innovación en materia curricular ya que la integración docencia y extensión “resignifica las prácticas de enseñanza y promueve instancias complementarias y valiosas en la formación de los futuros profesionales que tienen como propósito aprendizajes auténticos” (96). Es decir, que estas prácticas constituyen interacciones e intervenciones sociales vinculadas a la formación profesional de los estudiantes.

En referencia a ello, los autores recurren a la definición propuesta por Edith Litwin (2008: 65):

Entendemos por innovación educativa toda planeación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y/o de sus resultados. Las innovaciones responden a los fines de la educación y se inscriben con sentido en los contextos sociales, políticos e históricos de la vida de las instituciones. Creación, promoción del cambio y mejora son conceptos asociados a las innovaciones... las innovaciones pueden inscribirse en el corazón del

currículo, esto es desarrollar contenidos de una manera novedosa y eficaz (17).

Los proyectos inicialmente elaborados en cada unidad académica necesitaron de una planificación, de un trabajo conjunto para definir los objetivos de aprendizaje, de preguntarse de qué modo la Universidad contribuye al desarrollo local, de los criterios de incorporación curricular y los criterios de evaluación. Por lo cual, se presentaron nuevos desafíos que las secretarías de Extensión y Académica, en conjunto con las Facultades, tuvieron que abordar para acompañar a los equipos extensionistas interesados en presentar las propuestas.

En referencia a esta instancia inicial, los autores, afirman que “otro de los desafíos que se presenta es generar acciones continuas en la formación en aspectos pedagógicos de la Educación Experiencial de docentes y estudiantes”. Es decir que “esta formación sería un acompañamiento por parte de la Universidad a aquellos procesos que fueron suscitándose en el devenir de las prácticas” (22). Estas actividades consistieron en la realización de talleres con referentes pedagógicos, externos e internos, que posibilitaron la formación de un gran número de docentes y estudiantes participantes; lo cual da cuenta de las condiciones institucionales para incrementar y diversificar las PEEE.

Luego de todo este proceso llevado adelante por parte de la Institución se concluyó en la realización de una Evaluación Institucional de las experiencias realizadas hasta ese momento. En relación con esto, Menéndez y Tarabella (2016), en su texto coinciden con Zulma Perassi (2011): “la evaluación adquiere relevancia cuando emite un juicio de valor situado, es decir, cuando muestra significados en un contexto social y político concreto” (103).

El rol estratégico de la evaluación

En el segundo texto, “La evaluación de Proyectos de Extensión incluidos en el currículo universitario”, Camilloni (2017) aborda “un amplio conjunto de los dispositivos que integran la estructura propositiva y accional implicada en todo proyecto y en el sistema que lo incorpora, en virtud de un complejo de propósitos pedagógicos, académicos, profesionales y sociales” (25). Es decir, que la función

de la evaluación no se limita únicamente a generar un juicio de valor sobre los alcances y virtudes del proyecto, sino que sirve como instancia para enriquecerlo y darle voz a los participantes.

Una cuestión importante a destacar, según la autora, es que la evaluación de cada diseño “presenta opciones tanto para quienes están preparando la presentación de un proyecto como para las autoridades que intervienen en procesos de aprobación de la propuesta” (26). Al respecto, nombra dos tipos de evaluaciones: las *ex-ante* y *ex-post* que poseen características y propósitos diferentes. El sentido de la primera es contar con una lectura experta antes del inicio de un proyecto para realizar los ajustes que fueran necesarios. En el ámbito de la UNL, esta instancia es obligatoria porque está prevista en el cronograma de presentación y aprobación de PEEE.

Sobre la segunda evaluación, la autora afirma que se “estudia el proceso y el producto del proyecto o solo el producto, puede ser realizada también tanto por los responsables de la puesta en práctica del proyecto como por las autoridades que deben dar su aprobación y decidir, si correspondiere, sobre la reiniciación, la continuidad, la interrupción o la finalización del proyecto” (26). En definitiva, estos dos niveles de evaluación, el institucional y el estratégico, en virtud de que persiguen diferentes objetivos, requieren la definición de indicadores específicos.

Asimismo, en el texto que reseñamos se destaca que, al asumir un fundamento y una práctica diferentes de las habituales, no podemos evaluar los aprendizajes del mismo modo, ya que el trabajo de extensión se realiza fuera del aula. Al respecto, la autora se interroga: “¿qué teoría se adopta como fundamento de las variadas decisiones que se deben tomar en lo que se refiere a la evaluación de las diversas dimensiones, componentes y resultados del proyecto de extensión?” (29).

En función de estas preguntas, la autora considera algunos interrogantes que definen los usos para una mejor evaluación en los proyectos de extensión. Los desarrolla de la siguiente manera: 1) la determinación de quiénes son los destinatarios del informe de evaluación; 2) cuáles son los aprendizajes de los estudiantes que proponemos lograr en primera instancia; 3) qué actividades se

programan para los docentes que participan en el proyecto; 4) cuáles serán los indicadores de la calidad de los productos y/o servicios que se producirán mediante las actividades desarrolladas en el proyecto; y 5) cómo definimos la relación que deseamos establecer entre el grupo de trabajo y la universidad, por un lado, y por el otro la comunidad (30). Es síntesis, una serie de cuestiones que dan cuenta de la integración de la extensión al currículo, en términos de institucionalización.

Otro aporte importante que hace la autora es en relación con los roles de los estudiantes y sus evaluaciones. Al respecto, comenta que “constituye la decisión con efectos pedagógicos, académicos y profesionales más importante entre las que están implicadas en el diseño de un proyecto de aprendizaje–servicio” (36). Además, hace hincapié en que el aprendizaje de los estudiantes depende de dos condiciones: que el alumno sepa qué va a aprender y no solo qué debe hacer; y que comprenda que en la realización de las tareas planteadas en el proyecto puede lograr aprendizajes ligados a la formación académica y profesional que busca en la universidad (36).

Sobre la calidad del servicio, Camilloni hace referencia a que un tema de importancia en la evaluación de un proyecto es el relativo a “los aprendizajes y experiencias de los miembros externos, beneficiarios o usuarios a través de su participación en el proyecto” (42). Asimismo, afirma que estos aprendizajes y experiencias deben ser evaluados, de manera formal o informal o cómo sea posible hacerlo al igual que al equipo del proyecto.

En el desarrollo del capítulo a su cargo describe una serie de dispositivos o instancias de evaluación entre las que incluye el ‘informe de evaluación’. En el marco de nuestra investigación esta instancia es clave puesto que dicho instrumento posibilita reunir toda la información que resulte más importante para conocer el estado de una PEEE. En este sentido, Camilloni afirma que “un lugar principal tendrá la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y las relaciones con la comunidad o el socio del proyecto. Se tienen en cuenta, asimismo, los aprendizajes de los miembros de la comunidad, los conocimientos y habilidades que quedan en el lugar de trabajo” (43).

A continuación, en su capítulo “Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión”, Rafaghelli (2017) desarrolla “un marco de referencia conceptual que permite la articulación de algunas perspectivas para describir y explicar algo de lo que se pone en juego cuando la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación se integran con la extensión” (46).

En el inicio de su texto, la autora aborda los ‘dilemas cognitivos’ en la formación universitaria y sostiene que “la actividad del aprendizaje comienza con la necesidad de entender algo nuevo” (47). Desde esta perspectiva, “los aprendizajes son el resultado de las operaciones lógicas de abstracción, reflexión y generalización que realizan los estudiantes durante la actividad intelectual”, constituyéndose “la evaluación en el combate personal con el conocimiento donde debe demostrarse con certeza y sin equívocos el resultado del proceso” (47).

Ahora bien, Rafaghelli advierte que en los últimos tiempos las investigaciones dan cuenta de que “el aprendizaje de los saberes disciplinares es más potente cuando es iniciado, facilitado y consolidado en los procesos sociales y culturales reales y no artificiales” (47). Es decir, que “el desempeño cognitivo se enriquece cuando el aprendizaje ocurre en situaciones contextualizadas en la vida cotidiana” (48). En relación con el proceso y resultado de la participación social, la autora explica que el conocimiento “se amplifica y enriquece cuando ocurre mediante la participación de los sujetos en actividades cotidianas y en contextos reales” (48). Es decir, que las prácticas impulsan una formación de puertas afuera vinculándose con una perspectiva del aprendizaje que incentiva a que el conocimiento se geste mediante la participación progresiva en la actividad y junto con otras personas.

Dicho lo anterior, las PEEE encuentran en la sociedad la heterogeneidad de lo cotidiano y, en consecuencia, el desafío de los actores de la educación es poner a trabajar las teorías y contenidos disciplinares en esa heterogeneidad. La autora menciona, además, que en las comunidades de prácticas “el aprendizaje tiene distintas intensidades y se diversifica su trayectoria. A las negociaciones que dan inicio al trabajo en la comunidad de práctica las suceden el trabajo situado en la

comunidad y a ambos el momento de reflexión teórica y subjetiva de la experiencia” (51).

Rafeghelli considera que estas ideas encuentran un límite en el formato de las evaluaciones de los aprendizajes convencionales. Sin embargo, “se impone como demanda la necesidad de pensar evaluaciones que integren los principios sociopolíticos y cognitivos que se promueven en las PEEE” (52).

Hay que mencionar, además, el lugar que ocupa la innovación ya que es necesario que las evaluaciones incorporen preguntas que estimulen el pensamiento y que no lo limiten. En relación a ellos, la autora, indica que es necesario “hacer preguntas relevantes y significativas, esto es, indagar sobre lo que vale la pena seguir aprendiendo después del examen y sobre lo que aún no se sabe” (54). Lo más importante aquí es elaborar buenas preguntas, discernir cuál es el momento de formularlas y qué se espera que los estudiantes respondan.

Otro punto importante es la relevancia del relato de experiencias como instrumento de evaluación que brinda información sobre las dimensiones analíticas, reflexivas y comprensivas del proceso de conocimiento puesto en juego en la práctica experiencial (55). Este instrumento hace posible recuperar la voz de los actores sociales que fueron parte de la experiencia.

Es por esto que las PEEE son una oportunidad para reflexionar sobre la naturaleza de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación y sobre la formación de profesionales. En este sentido la autora afirma que “ofrecen la oportunidad para que la formación universitaria salga de una ‘perspectiva teórica claustrofóbica’ e interpela las concepciones convencionales sobre la formación universitaria” (57). En relación con esto, postula que

cambiar las formas de la evaluación es insuficiente si no cambian los principios que la sostienen. Para la elaboración de nuevos instrumentos de evaluación no hay recetas mágicas, se trata más bien de ir ensayando responsablemente formas alternativas que recuperen la experiencia y promuevan aprendizajes reflexivos (58).

Podemos decir, en coincidencia con la autora, que una evaluación es válida cuando pregunta sobre lo que se propone y cuando la información que aportan las respuestas de los estudiantes sirve para orientar el aprendizaje y seguir enriqueciéndolo, pero sobre todo cuando los estudiantes pueden demostrar el dominio que tienen de los conocimientos y si son capaces de argumentar, reflexionar y discernir entre lo anecdótico y lo sustantivo.

Por último, en “Estrategias institucionales de la UNL para la construcción de la integración de la docencia y la extensión”, se integran los aportes de Boffelli, Sordo y Malano (2017), quienes realizan una lectura de los documentos institucionales que hemos reseñado en la primera parte de este capítulo de la tesis.

Estos autores destacan que las PEEE son “una valiosa estrategia pedagógica que promueve una actitud crítica y comprometida en cuanto al rol que como profesional se puede tener en la democratización del conocimiento y la generación de cambios sociales innovativos” (61).

El volumen se completa con el relato de cinco experiencias de prácticas de extensión. Aunque no sean todas del campo específico de la proyectualidad, nos interesa relevarlas porque son las primeras referencias en el Litoral.

Primeras PEEE en la UNL

1. Enseñar y aprender mediante Prácticas de Extensión. Experiencias en la asignatura Didáctica de la Geografía (FHUC–UNL).
Oscar Lossio (FHCU–UNL)
2. Práctica Profesional de la carrera de Abogacía, una experiencia de incorporación curricular de la Extensión.
María Lucila Reyna (FCJS–UNL)
3. Práctica de Extensión de Educación Experiencial: experiencia piloto para la construcción de un mapa de riesgo.
Rosana Ariño, Mariana Boffelli, Daniela Chiapessoni, María de los Milagros Demiryi (FBCB–UNL)
4. Cognición situada y aprendizaje significativo: cuando la pista de skate se transforma en aula.

Isabel Molinas, Nidia Maidana, Estefanía Fantini, Cristian Vázquez
(FADU–UNL)

5. Proyecto de Educación Experiencial orientado a mejorar la calidad de vida de la niñez y juventud desde un enfoque de Derechos.
Nahuel Britos, Florencia Curá, Germán Chamorro, Marcela D'Angelo, Florencia Donayo, Maximiliano Giordano, Verónica Heinrich, María Suárez, Miguel Vitale (FBCB/FADU–UNL)

En la primera experiencia, Lossio (2017) destaca la relevancia de las PEEE para repensar la propuesta de enseñanza y profundizar en las relaciones entre la extensión y los contenidos, las actividades y la bibliografía. Dichos vínculos se profundizan a partir de “la vinculación permanente entre lo abordado en las clases y el trabajo en las escuelas de nivel primario en torno a la educación ambiental, a la enseñanza de la geografía y al uso de nuevas tecnologías” (82).

Con dicho propósito reseña tres proyectos: “La inclusión de la tecnología satelital para la enseñanza de la Geografía: aprender, asesorar y construir junto a otros sujetos en la escuela primaria” (2014); “Asesoría pedagógica para la Educación Ambiental en el nivel primario: contribuciones desde la didáctica de la geografía” (2015) y “Educación Ambiental en la escuela primaria: asesoría pedagógica y construcción de propuestas didácticas innovadoras (2016)” (84).

En su escrito retoma en especial las voces de algunos estudiantes, quienes “expresaron que por enfrentarse a una situación novedosa con la PEEE emergieron miedos e inseguridades al tener que interactuar con docentes, directivos y alumnos de las instituciones educativas” (90). Al respecto, en uno de los trabajos de la mencionada cátedra se afirma:

Fue una experiencia enriquecedora. Si bien, en un primer momento, se convirtió en un desafío debido a la incertidumbre y los miedos que me generaba, sumado a que el tiempo disponible era limitado y el esfuerzo por llevarlo a adelante muy grande, me siento agradecida de haber formado parte de esta experiencia, de haberlo compartido con un grupo de compañeras solidarias y colaborativas y con docentes dispuestos a ayudarnos, a enseñarnos y por qué no, a aprender de nosotras (90-91).
(V, estudiante en TTP 5: 2016)

En el segundo relato se retoma una experiencia de Práctica profesional en la carrera de Abogacía en 2017. La reseña hace referencia a la modificación del reglamento de Práctica Profesional Final (PPF) que comienza en el año 2014 por iniciativa del Centro de Estudiantes de Derecho y Ciencias Sociales de la FCJS (CEDyCS) quien plantea a la Secretaría de Extensión y Cultura de la FCJS la necesidad de rever la PPF manifestando la preocupación de la disociación entre teoría y práctica que se producía en la asignatura.

Reyna plantea en primer término, “que la reforma del Reglamento de la asignatura fue fruto de acuerdos logrados entre las distintas partes intervinientes”, a partir de mesas de trabajo con participación de los docentes de la PPF, Secretaría Académica y de Extensión de la FCJS y de la UNL, y el CEDyCS. Finalmente, “el producto de esa mesa fue plasmado en un nuevo reglamento en el que las PEEE pasaron a formar parte de una materia obligatoria como lo es la PPF” (100). En dicho contexto, la autora afirma que “a partir de la reforma y de la implementación de las PEEE se incluyó en cada una de las convocatorias a la asignatura PPF, la práctica de educación experiencial en los consultorios jurídicos barriales” (106).

De los informes finales se dan a conocer las reflexiones de los docentes y de los estudiantes que participaron de las PEEE. De los docentes se destaca que “las dimensiones dialógicas y pedagógicas de la extensión universitaria permitieron la comunicación recíproca entre los estudiantes y los vecinos en situación de vulnerabilidad social y económica de algunos barrios de la ciudad de Santa Fe; a la vez que se promovió la construcción del conocimiento contextualizado” (106). En relación con los estudiantes se incluye una consulta realizada:

Estudiante 1: ¿Qué valores creen que estuvieron presentes en el desarrollo del proyecto? A nivel personal traté de verlo de manera profesional sin dejar de lado lo humano y el valor de la justicia. ¿Cuáles son a su criterio los aspectos más positivos de esta experiencia? Acercarnos a realidades que en el ámbito académico no se tienen acceso hasta que uno se recibe, por lo que esta experiencia hizo de alguna manera ver algo de lo que es el ejercicio de la profesión (107).

En referencia al tercer relato, el trabajo fue desarrollado por docentes y estudiantes de primer año de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la FBCB, junto a vecinos, organizaciones sociales y agentes municipales de la ciudad de Santa Fe. El título de la práctica: “Experiencia piloto para la construcción de un mapa de riesgo” se desprende y articula con el proyecto de investigación “Análisis de mapas de riesgo disponibles en organismos oficiales de la ciudad de Santa Fe y de la percepción del riesgo por parte de los pobladores. Un aporte a la construcción de ciudades resilientes”. Esto favoreció el contacto con los agentes municipales de esa Dirección y así se logró establecer una línea de trabajo en conjunto sobre mapas de riesgo.

En cuanto a las voces de los participantes, las autoras plantean que “uno de los aspectos más significativos de la experiencia fue la oportunidad que tuvieron los estudiantes de primer año de esta carrera de aprender un tema del programa, análisis comunitario” (116). De este modo, los alumnos pudieron identificar, relevar y analizar datos en terreno, lo que generó un contacto directo con la población produciendo un proceso dialéctico entre la teoría y la práctica, con retroalimentación permanente. Al finalizar la práctica los estudiantes completaron una autoevaluación:

Yo creo que fue una experiencia muy novedosa, que a su vez contribuyó mucho en mi aprendizaje y en mi forma de valorar a las personas. Además, el hecho de poder conocer cómo es la situación que transitan los vecinos del barrio, sus inquietudes, valores e intereses hace que uno como futuro terapeuta ocupacional tome en cuenta lo aprendido haciendo énfasis en el contexto y también en los derechos de las personas, fomentando sobre todo su inclusión (L.V. 2017) (117).

El cuarto relato incluido en el libro narra una experiencia realizada en el ámbito de la asignatura Comunicación III de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual de FADU-UNL, en el segundo cuatrimestre de 2015: “Funciones del diseño de comunicación visual para el uso responsable del espacio público. Primera experiencia: pista de skate Candiotti Park”. Los autores remarcan que esta práctica es “resultado de la integración de investigación, docencia y extensión, la problemática abordada se identifica en el ámbito del

proyecto de investigación CAI+D Poéticas y políticas del diseño de comunicaciones visuales en Santa Fe” (123).

En cuanto a la problemática detectada por el equipo docente, el deterioro del sistema señalético emplazado por la Municipalidad de Santa Fe en la pista de skate y del playón polideportivo Candiotti Park, los autores afirman que “en abril de 2013, la cartelería que ordena e informa sobre el uso responsable del espacio público es intervenida con grafitis, estenciles y pegatinas que impiden la lectura de las normas de seguridad aconsejadas para la práctica de deportes urbanos de riesgo” (123). Al respecto, en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de los contenidos de la asignatura, los autores plantean que “una de las cuestiones centrales es comprender la complejidad del emplazamiento, función, pertinencia y adecuación de comunicaciones visuales en el espacio público”. Y desde el servicio “el desafío de esta propuesta de PEEE refiere a la importancia de participar en el relevamiento, identificación de dificultades y esbozo de propuestas alternativas de DCV como contribución al trabajo del Gobierno de la Ciudad y la vecinal para promover cambios en el uso del espacio público” (124). En este sentido, se valora el enfoque pedagógico de la educación experiencial ya que permite trascender el fragmentarismo y la colección de contenidos.

De los informes finales de la PEEE se retoman las voces de los estudiantes:

Me parece muy bueno que la cátedra haya tenido la humildad de reconocer que para abordar la problemática del skate park necesitaban consultar con alguien que estuviera cien por ciento en el tema. Por mi parte fue una experiencia buenísima, noté que tanto profesores como alumnos valoraron mucho «la voz del usuario». Un grupo humano excelente. Evaluación que coincide con la realizada por una de las estudiantes que participa de la experiencia: aprendí a ver concretamente cómo el campo de trabajo de un diseñador puede ser muy amplio y qué riquezas se encuentran en la relación con los usuarios, al escuchar los problemas y, también, al hablar con otras personas más avanzadas en la carrera o con distintos saberes (132) (LC: 2015).

Por último, se incluye la reseña de una PEEE en la que participan docentes y estudiantes de FBCB y FADU: “Inquietes: derechos en movimiento” (137). Este proyecto comenzó en el 2013 en el Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS) de la Provincia de Santa Fe. Su aspiración principal, según sus autores, es “la construcción de ciudadanía en la niñez que implica considerar a niños y niñas como sujetos de derechos” (138). Al respecto, trabajan con una “concepción amplia de salud como responsabilidad indelegable del Estado y derecho humano fundamental”, consideración compleja que implica reconocer las problemáticas sociales que suponen en su abordaje enfoques integrales de saberes y responsabilidades desde la universidad y las instituciones locales.

Uno de los estudiantes que participa de la experiencia afirma:

A partir de un trabajo práctico en el marco de la cátedra Morfología III–Espacio Urbano de generar una propuesta morfológica proyectual en un espacio público con aspiración de materialidad realizable, iniciamos el trabajo con gran motivación con el agregado de que comprendimos desde un principio que debíamos dar nuestro mayor esfuerzo en elaborarlo para que llegara a nivel de anteproyecto, abarcador de las necesidades de los actores sociales involucrados que la cátedra nos presentó (145).

Este trabajo comenzó, al igual que otras prácticas de los estudiantes de Arquitectura, con un análisis del entorno, el enunciado de la problemática y la propuesta de intervención. Durante su desarrollo se alentó el trabajo con diseños participativos que contemplasen tres sectores del barrio Mocoví, poniendo énfasis en el terreno en donde hoy es la plaza del CAPS, la Plaza del Trueque, y un tercero, ubicado al este de los antes mencionados.

Lo más importante que destacan los autores, es el desafío que tuvieron para integrarse con cátedras de otras carreras y la oportunidad de pensar el espacio urbano desde múltiples dimensiones. Sobre esto afirman que “el ensamble entre las cátedras se construyó en el trabajo y comunicación permanente, siendo la tarea en común el eje organizador para el diálogo y encuentro entre lenguajes y saberes diferentes” (147).

En síntesis, un conjunto de PEEE que también han contribuido a institucionalizar la relevancia de la integración de la extensión en la formación de grado en la UNL.

C2_2_3. La consolidación del Programa de PEEE en la UNL

En el tercer volumen de la serie, *Integración docencia y extensión 3. Otra forma de aprender y enseñar*, Boffelli y Sordo (2022), se da cuenta del desarrollo de la experiencia institucional en el área de Incorporación Curricular de la Extensión (ICE) como parte del Programa de Integración de Funciones de la Secretaría de Extensión y Cultura de la UNL. En esta instancia, se socializan los avances y sentidos construidos entre 2017 y 2019. Se resalta el valor del conocimiento, las acciones que se llevaron adelante con el propósito de evaluar las políticas de extensión universitaria, se enuncian nuevas estrategias institucionales, se socializan tres experiencias de inclusión curricular de la extensión y, por último, se suma un capítulo sobre los fundamentos teóricos de la evaluación en las PEEE.

En el Prólogo, Camilloni (2022) destaca que el programa iniciado por la UNL “se revela como particular y doblemente exitoso porque constituye una vía que permite a la Universidad alcanzar dos logros muy significativos” (6). El primer logro es, la integración de las misiones de docencia, investigación y extensión y, el segundo, la enunciación de un concepto de formación del graduado que incorpora una nueva modalidad de experiencias de aprendizaje que convergen con el aprendizaje áulico, enriqueciendo los trayectos de formación de los estudiantes.

En cuanto a la misión de extensión, la autora hace referencia a que el logro alcanzado “se manifiesta en la integración y estructuración efectivas, en el plano de las acciones, de esta misión con las de docencia e investigación” (6). En este sentido, resalta el valor del conocimiento que se construye con otros y que trasciende lo académico para ponerse al servicio de la sociedad en la que se genera:

Es el valor del conocimiento que se enseña, se guarda y se produce en la universidad el que cobra importancia, y no porque se manifieste eficaz en

alguna de sus aplicaciones sino, centralmente, por el valor social que adquiere de manera intencional, como resultado del ejercicio de una función constitutiva del sistema de su producción, su empleo y su evaluación (7).

Es decir, que este valor puede ampliarse cuando se lo involucra en la búsqueda y definición de soluciones a problemas auténticos y que se construye en el proceso de su transferencia utilizando propósitos claros y bien definidos. Al respecto, el valor “no surge de la prioridad otorgada a lo que es apreciado en virtud del rol que puede desempeñar como generador de recursos en la economía de la sociedad o de la universidad”, sino que su validez reside en su utilidad, “cuando se acciona en el marco de la misión de extensión, en la potencial capacidad del conocimiento de ser empleado con el propósito de contribuir a la solución de problemas que afectan la vida de individuos, grupos y comunidades” (7).

En cuanto al segundo logro alcanzado, Camilloni hace referencia al concepto de extensión que trasmite la UNL y a la incorporación de una concepción de la formación que introduce nuevas acciones y tareas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Esta apreciación refiere a una concepción de “aprendizaje expandido, cuyas características son la creatividad porque se propone transformar, de modo simultáneo, al sujeto del aprendizaje y al objeto que es su contenido de conocimiento” (8). Esta acción, representa un aprendizaje diferente, promotor de una nueva clase de conocimiento, abierto y dinámico.

Por último, la autora afirma que el aprendizaje “se extiende cuando se realizan tareas en situaciones de la vida real, cuando los saberes se abren ante un abanico de desafíos que expanden la comprensión de los conocimientos, su alcance y significatividad” (9). Estas actividades promueven la rapidez del pensamiento orientado a aprender y aplicar los saberes, como así también a pensar y desarrollar capacidades que ayuden a planificar y ejecutar actividades individuales y colectivas, a establecer alianzas, a participar y colaborar en el entendimiento de que ningún problema es causado por un solo motivo. En este sentido la autora afirma que “la complejidad de la vida social no se aprende como

una teoría enseñada en las clases o en los libros, se vivencia como un eje constitutivo de nuestra vida personal y colectiva” (9).

En el siguiente texto que integra la obra que comentamos, Rafaghelli (2022), en referencia a la evaluación emergente de una política institucional, aborda esta problemática a partir de cuatro operaciones: en primer lugar, problematiza la especificidad de la evaluación de políticas; en segundo lugar, presenta los principios teóricos de la evaluación emergente; en tercer lugar, describe los cuatro momentos que orientan el diseño de la evaluación descripta y finalmente, expone algunas conclusiones y reflexiones sobre la experiencia realizada.

Con respecto a la evaluación de políticas, la autora afirma que en la actualidad existe una preocupación referida a la estrechez de los modelos tradicionales de evaluación. Y en este sentido, nos dice que “específicamente, respecto de las políticas de extensión, algunos autores señalan que las evaluaciones tradicionales valoran los resultados bajo la forma de estudios cuantitativos con una escasez de participación, colaboración y análisis crítico en torno a cómo y por qué se producen los resultados” (14).

En relación a esto la autora explica que “la evaluación en la universidad es una herramienta necesaria para la gestión institucional, una vía para comprender en profundidad el alcance de los cambios que promueven las políticas institucionales y una oportunidad para construir colectivamente alternativas educativas” (14).

En cuanto a los principios teóricos, la autora define el concepto de evaluación emergente diciendo que “hace alusión a una práctica que tiene entre sus propósitos comprender el sentido que las personas construyen sobre las situaciones en las que participan, sin desconocer la heterogeneidad de intereses que conviven en los acontecimientos que se evalúan” (15). En este sentido, remarca como rasgos prioritarios: pluralismo, enfoque participativo, igualdad de oportunidades y justicia social. Asimismo, la autora destaca, los ejes centrales de la posición ética del evaluador, la negociación, la confidencialidad y la imparcialidad por lo cual es una actividad de información sobre los aspectos de la política o programa que se evalúa.

Para Rafaghelli “la evaluación emergente tiene la posibilidad de 'co–construcción colaborativa' aquello que se decide mirar, sin perder autonomía cognitiva” (16).

En relación con el diseño metodológico de la evaluación emergente la autora señala que se prioriza el descubrimiento de metodologías en la práctica y contexto en acción:

Una actividad orientada a conocer en profundidad para transformar y mejorar las acciones desplegadas en el marco de la política en cuestión. Ofrece informes en un lenguaje preciso, sencillo y claro en los que se expresan las valoraciones que los actores construyen en torno a la política, como también las conclusiones del equipo evaluador y los posibles caminos que se avizoran necesarios (16).

La autora identifica cuatro momentos recíprocos y dialécticos que avanzan de manera espiralada, dialógica y dinámica: primero, el establecimiento de acuerdos iniciales; segundo, la construcción de dimensiones, variables, indicadores y estrategias de recolección de información; tercero, el tratamiento de los datos, confección de informes evaluativos y comunicación de los resultados, y el cuarto, la metaevaluación del proceso evaluativo.

En relación con las experiencias promovidas por la UNL, Rafaghelli destaca que “la evaluación de la política de incorporación de la extensión al proceso de formación de los estudiantes de grado de la UNL se inscribe en la dinámica evaluativa propia de la institución”. En este sentido, la Universidad “construye una identidad propia en tanto que se procede a diseñar una propuesta evaluativa emergente para una política en particular” (23). Como se indicó al inicio del capítulo, el propósito ha sido enriquecer el campo de la evaluación mediante el aporte de nuevas teorías.

En el segundo apartado, Boffelli, Sordo y Stepanic (2022), desarrollan los avances y desafíos en los procesos de institucionalización de las PEEE en la UNL, para lo cual retoman contenidos desarrollados en los dos primeros volúmenes que reseñamos. Sobre esto, las autoras puntualizan el trabajo realizado en el marco de dos desarrollos de Proyecto y Acción (PyA), el primero de 2017, *Fortalecimiento de la educación experiencial en el currículo universitario*, y el segundo de 2021, *Afianzando la Educación Experiencial como*

práctica innovadora en la UNL. El primero se centró en la “evaluación institucional” (28) y el segundo en la “formación docente continua tendiente a fortalecer y profundizar mecanismos y estrategias institucionales en la integración de las funciones” (29).

Otro logro que destacan las autoras es la incorporación del reconocimiento de las PEEE en el historial académico de los estudiantes: “se cuenta con un instrumento de evaluación que prevé anexar el listado de estudiantes que participan de las prácticas, se cree necesario contar con un modo de acceso que no esté dado solamente por las acciones de un sistema de registro manual, sino que también esté adecuadamente incorporado a dicho historial” (30). De esta manera, se trabajó conjuntamente con la Secretaría Académica para gestionar la implementación de este reconocimiento a los estudiantes participantes.

En cuanto a los docentes, las autoras afirman que desde las secretarías de Extensión y Académica “se tuvo la convicción de que, para generar apropiación de las PEEE en los equipos docentes, se debían acordar criterios y normas que permitieran el reconocimiento académico docente” (31). Para ello, se incorporó la aprobación de los proyectos y sus integrantes por parte del Consejo Superior.

Otra cuestión destacada es el enfoque interdisciplinar y el trabajo colaborativo en las PEEE: “bregamos por un currículo amplio, que atiende a la complejidad de las problemáticas sociales y al momento sociohistórico. Es decir, un currículo que concilia con ideas de globalización y que se orienta al logro de aprendizajes auténticos en pos de la formación integral de sus estudiantes” (31-32).

Acerca de la acción territorial, tal como la define la Secretaría de Extensión y Cultura, la relevancia está puesta en la valoración del modo en que “el territorio ordena las prácticas; (en tanto) espacio socialmente construido, lo que conlleva a no limitarlo al espacio físico”. En tal sentido, las autoras afirman que “el territorio es el ámbito en donde se producen y/o se reproducen prácticas y representaciones sociales a través de las cuales los sujetos intervienen a nivel material y simbólico desde el lugar que ocupan. Al no ser algo fijo, implica la necesidad de entender los escenarios que se ponen permanentemente en juego” (33). Desde esta posición se puede pensar de qué manera se construyen

estrategias para llevar adelante intervenciones sociales —acciones de extensión— en espacios microsociales.

Por último, retomamos una de las reflexiones que las autoras desarrollan sobre el recorrido realizado por la Universidad, indicando que las políticas institucionales demuestran el espíritu reformista y el compromiso social que tiene la universidad en la formación integral de sus futuros graduados. Al respecto, valoran especialmente la interdisciplinariedad, la articulación de acciones, la confluencia de miradas y el trabajo en territorio: “continúan siendo las fortalezas con las que se cuenta para seguir avanzando en la integración de la docencia y la extensión. Puesto que sabemos que la pluralidad de pensamientos es la esencia que enriquece a la comunidad universitaria; y en procura de sostener esta premisa es que continuamos nuestro trabajo” (36).

En el sexto capítulo de este libro, Rafaghelli (2022) desarrolla, *La evaluación distribuida en las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial*, en el que destaca el compromiso asumido por la gestión para acompañar a los equipos docentes en la construcción de alternativas de evaluación de los aprendizajes, acorde con esta nueva modalidad de enseñar y aprender.

Este artículo se distribuye en cuatro apartados. Primero, se exponen brevemente los rasgos más sobresalientes de la enseñanza y los aprendizajes en las PEEE. En el segundo apartado, se describen los principios que orientan la modalidad de la evaluación de los aprendizajes y se postula la evaluación distribuida en el sistema de acciones que involucran las PEEE. En el tercer apartado, se presentan el taller, como dispositivo de formación y reflexión, y una secuencia evaluativa para mostrar cómo se concretizan en la práctica los principios de la evaluación distribuida. En el cuarto, se abordan los posibles desafíos con los que habrá que trabajar en el corto plazo.

Sobre el primer apartado, se exponen los rasgos más sobresalientes de la enseñanza, aprendizaje y evaluación en las PEEE que parten del resultado de un proceso de indagación bibliográfica. En esta instancia la autora sostiene que “si la educación experiencial involucra concepciones de formación, enseñanza y aprendizaje diferentes de las convencionales, la evaluación debería adoptar también un enfoque distinto del tradicional”. Es decir, que “la consulta

bibliográfica visibiliza esa variedad de posiciones a partir de la cual se puede emprender el estudio de los aprendizajes en la práctica social" (64).

Luego se sintetizan los tres rasgos más relevantes que permiten estudiar los aprendizajes en la práctica social:

- *Dimensión experiencial, reflexiva, crítica y transformadora*: sobre esta línea se hace hincapié en que los estudiantes, a través de la educación experiencial se apropian de los contenidos curriculares de su campo de formación por medio de la participación en actividades situadas y comprometidas con la realidad. En cuanto a los docentes, desarrollan un proceso de enseñanza experiencial cuando intencionalmente provocan instancias de reflexión sobre sus trabajos prácticos con la comunidad, y de este modo logran un proceso de comprensión profundo con argumentos científicos sobre los problemas reales. En síntesis, el aprendizaje en la educación experiencial es la transformación tanto de las personas como de la realidad (65).
- *Dimensión social y situada*: una de las principales características es que, a diferencia del aprendizaje libre de contextos, el aprendizaje experiencial tiene lugar, en la práctica, entre personas comprometidas en un sistema de actividad socialmente organizado, pero con potenciales emergentes inesperados. Es sí que, el aprendizaje adopta su forma en conexión con la realidad social en la que las personas interactúan, muchas veces readaptando sus modos de intervención (65).
- *Dimensión colaborativa, participativa y de enseñanza recíproca*: en esta dimensión, el aprendizaje en la educación experiencial tiene lugar a través de la colaboración en actividades cotidianas compartidas en las comunidades. Ellos aprenden observando, participando e involucrándose progresivamente en los propósitos de las acciones conjuntas. Escuchan, dialogan, realizan contribuciones y asumen el compromiso de diseñar propuestas que generan procesos de transformación social y personal (66).

En cuanto a la evaluación, la autora hace referencia a que se generan desafíos y pone en relieve la necesidad de construir nuevos enfoques para apreciar la identidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En relación a esto, afirma

que “para que la evaluación de los aprendizajes en la educación experiencial sea confiable y válida es necesario que se recueste en un enfoque coherente y sólido y en principios y componentes muy bien definidos vinculados directamente con el aprendizaje experiencial” (67). Es decir, que adquiere una perspectiva que hace foco en las dimensiones social, experiencial y colaborativa de la construcción de conocimientos.

Desde esta perspectiva, la evaluación de los aprendizajes “se orienta hacia la búsqueda e interpretación de evidencias que informen sobre el progreso de los estudiantes en las actividades en las que coparticipan”. En cuanto a la complejidad del aprendizaje, “se recurre al diseño flexible y emergente de secuencias evaluativas en las que la retroalimentación ocupa un lugar clave para promover, la reflexión crítica, el enriquecimiento y la transformación de los aprendizajes” (67).

Para concluir, la autora se refiere a los talleres como dispositivo de formación, reflexión y espacio de construcción conjunta de secuencias evaluativas. Estos encuentros son organizados por el área del ICE y están destinados a docentes y estudiantes para reflexionar sobre la identidad de las PEEE, es decir, acerca de los rasgos de la enseñanza y los aprendizajes involucrados y el sentido de la evaluación. En el texto reseñado, se describen dos tipos de talleres. El primero, tiene como “propósito objetivar, analizar, conocer y reflexionar sobre los marcos teóricos que nutren las prácticas (...) A partir de la reflexión grupal sobre cada proyecto de práctica, los asistentes esbozan un prototipo de evaluación de los aprendizajes” (68). En el segundo taller se busca concretar el diseño de secuencias evaluativas recíprocas y progresivas. En este sentido se explica que “se ofrecen orientaciones más precisas para operar en la complejidad de cada situación, se ensayan consignas y se construyen instrumentos de evaluación. La metodología de trabajo es distinta a la del primer taller, posee menos participantes, lo que permite acompañar la creación y el diseño de las secuencias evaluativas” (68).

Para Rafaghelli, todo lo realizado y transitado hasta el momento confirma que la evaluación de los aprendizajes es una práctica social, política y pedagógica dinámica y en permanente revisión. Además, desde el “estudio de los primeros enfoques que orientaron las prácticas evaluativas procura alejarse de los

modelos tradicionales e inscribir un enfoque de evaluación que contemple y logre articular el sentido de la incorporación de la curricularización en los procesos de formación” (74).

El volumen comentado incluye la reseña de tres PEEE:

1. PEEE: Ensamblando Activos de Salud

María Laura Birri y Ana Claudia Cerrudo (FHUC)

2. PEEE: ReemBolsá al planeta

Mabel Liliana Kovalchuk, Charito Ivana Vignatti y Federico Yabale (EIS–FIQ)

3. PEEE: Ayudar-T: implementación de productos de apoyo para personas con diversidad funcional.

Verónica Lovotti y Mónica Ocello. (FBCB–FADU)

La primera experiencia fue desarrollada en el marco de las asignaturas: Taller de Educación para la Salud, Salud Pública y Educación para la Salud del Profesorado de Biología, junto a los estudiantes del Ensamble Musical de la Escuela República de Nicaragua, que comprende el nivel secundario y congrega alumnos de diversos barrios de la ciudad de Santa Fe.

Sobre la situación inicial las autoras hacen referencia al contexto en el que se realiza la práctica: “El Ensamble de la Escuela República de Nicaragua es un espacio musical extracurricular que congrega a adolescentes y jóvenes que carecen de suficientes factores de protección de la salud y que, al mismo tiempo, se encuentran bajo la incidencia de diversos determinantes sociales” (39). Atento a esta situación, a través de la PEEE se intentó potenciar y contribuir los vínculos entre pares y con estos espacios desde los cuales los jóvenes refuerzan su identidad. Las actividades que se realizaron estuvieron relacionadas con la necesidad de articular acciones con otros referentes y actores sociales, y dieron continuidad a las PEEE, 2017-2019, en las que participaron dos instituciones educativas y la ONG 'Hablemos de Bullying'. En este sentido, las autoras afirman que se “enfocaron particularmente en la promoción de la salud sexual y en la prevención del consumo problemático de sustancias y bullying” (40).

En cuanto a los logros obtenidos las autoras destacan que “se pudo contribuir a modificar la situación problemática inicial, ya que la misma daba cuenta de una realidad compleja donde convergen numerosos determinantes sociales de la salud que requieren ser abordados desde diversas perspectivas y también a través de las políticas públicas” (42). Además, pudimos relevar en esta PEEE que se realizaron aportes significativos ya que fue posible hacer conocer a los estudiantes de la Escuela Nicaragua que la UNL es un espacio público al que ellos pueden acceder, se tomó conocimiento acerca del gran interés de los alumnos por las actividades llevadas a cabo a través de la práctica y la necesidad de continuar trabajando juntos.

En la segunda PEEE reseñada estuvieron involucrados docentes de las asignaturas Tecnología de los Materiales I, Química Orgánica y Química Analítica Instrumental de la EIS, alumnos de 5º y 6º años de la especialidad Química de la EIS, y sus pares de 4º y 5º años y docentes de las instituciones de enseñanza media de la provincia de Santa Fe: Escuelas n° 262 República Argentina y n° 231 República de Nicaragua. El objetivo fue “contribuir a la creación de conciencia ambiental en los alumnos de los últimos años de las instituciones educativas involucradas, haciéndolos partícipes de una actividad teórico-práctica en la cual se analizó el comportamiento de distintos materiales utilizados en la fabricación de bolsas de embalaje” (46).

En cuanto a las implicancias pedagógicas, al generarse una situación atravesada por la actualidad y la realidad social fuera del aula, donde hubo interacción con otros integrantes sociales, permitió que los estudiantes aprendieran contenidos curriculares en un contexto distinto. Esto, “promovió que los estudiantes elaboraran respuestas reflexivas y críticas a interrogantes originados en esta práctica” (48).

En síntesis, se pudo relevar que la práctica permitió a los estudiantes de la EIS tomar ciertas decisiones y llevar adelante un trabajo diseñado con responsabilidad, lo cual mejoró su autonomía escolar y contribuyó a concientizar sobre el cuidado del medio ambiente. Además, propició que se compartieran espacios mediante la realización de actividades que fortalecieron los vínculos entre estudiantes y docentes. Definitivamente, según los autores, “esta PEEE

promovió la construcción colectiva y colaborativa del conocimiento entre los actores de las tres instituciones que intervinieron” (54).

En la tercera PEEE el trabajo consistió en el diseño y fabricación de productos de apoyo destinados a cubrir las necesidades de personas con discapacidad motriz y sensorial, como también de adultos mayores. Se enuncia que “existe una escasa concientización social acerca de la temática de la discapacidad (diversidad funcional) y la forma en que la sociedad civil puede colaborar con la inclusión de esta población en diferentes contextos de participación” (56).

La experiencia se realizó de manera conjunta entre estudiantes del 3° año de la carrera de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la Escuela Superior de Sanidad (ESS), estudiantes de la Licenciatura en Diseño Industrial de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) y diferentes actores sociales pertenecientes a Instituciones de la ciudad de Santa Fe que tienen como objetivo abordar la temática de la discapacidad.

En relación con la evaluación de los aprendizajes en esta PEEE, se realizaron encuestas personalizadas donde el estudiante autocalificó su desempeño 'técnico–académico–personal', lo cual incluyó “aspectos tales como la posibilidad de aplicación de conocimientos previos, posibilidad de adaptación a nuevas situaciones, capacidad de organización del trabajo y gestión de la información, capacidad del registro de datos y de ejecución de las acciones planificadas” (61).

Por último, en la evaluación de la calidad del servicio realizada por los actores sociales se destaca que el resultado “fue positivo y remarcan la importancia de las acciones generadas y cómo estas favorecen el desempeño ocupacional y la participación social de las personas con discapacidad que no pueden acceder a productos de apoyo dada su situación de vulnerabilidad” (61). Es necesario, resaltar que las instituciones participantes expresaron su interés en continuar vinculadas con la Universidad.

Capítulo 3. Marco Teórico

C3_1. Experiencia y aprendizaje colaborativo

En relación con la relevancia de la experiencia para diseñar estrategias que integren la docencia y la extensión en el currículo universitario, recurrimos a los textos de John Dewey (1916 [1998], 1925, 1934/1980 [2008], 1938 [1960]) y David Kolb (1984).

En primer término, de la obra de Dewey nos interesa la relación que plantea entre enseñanza y construcción de ciudadanía, especialmente en lo que refiere a la acción social de la vida en democracia y a la promoción de experiencias educativas plenas:

¿Podemos encontrar una razón que no nos lleve últimamente a la creencia de que los regímenes democráticos sociales promueven una cualidad mejor de experiencia humana, más ampliamente accesible y disfrutada, que lo que hacen las formas no-democráticas y anti-democráticas de vida social? El principio del respeto a la libertad individual y al decoro y bondad de las relaciones humanas, ¿no está en el fondo de la convicción de que esas cosas contribuyen a una cualidad superior de experiencia en un mayor número de personas que lo que hacen los métodos de represión y coerción y fuerza? (Dewey: 1938 [1960]: 35)

La continuidad de la experiencia y su eficacia social son rasgos distintivos de la experiencia educativa:

‘Aprender por la experiencia’ es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. En tales condiciones, el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es; y el sufrir se convierte en instrucción, en

el descubrimiento de la conexión de las cosas. De allí que siguen dos conclusiones importantes para la educación. 1) La experiencia es primariamente un asunto activo pasivo; no es primariamente cognoscitiva. 2) Pero la medida del valor de una experiencia se halla en la percepción de las relaciones o continuidades a que conduce. Comprende conocimiento en el grado en que se acumula o se suma a algo o tiene sentido (Dewey 1916 [1998]: 125).

Dewey retoma esta cuestión en trabajos posteriores cuando se refiere a las cualidades de la experiencia y sus consecuencias en el medio social, para sumar a los atributos de la continuidad y eficacia, el valor de la interacción:

Una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en el momento, constituye el ambiente. (...) El ambiente es cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene. (...) Lo que se ha adquirido en conocimiento y habilidad en una situación se convierte en un instrumento para comprender y tratar la situación que sigue. (...) La continuidad y la interacción en su unión activa, recíproca, dan la medida de la significación y valor de la experiencia. La preocupación inmediata y directa de un educador son, pues, las situaciones en que tiene lugar la interacción (Dewey 1938 [1960]: 50-51).

Este interés por las relaciones entre educación y vida, entre pensamiento y acción, define una manera particular de concebir el lugar de la teoría en la enseñanza:

Una onza de experiencia es mejor que una tonelada de teoría, simplemente porque sólo en la experiencia la teoría tiene significación vital y comprobable. Una experiencia muy humilde es capaz de engendrar y conducir cualquier cantidad de teoría (o contenido intelectual), pero una teoría aparte de una experiencia no puede ser definitivamente captada ni aun como teoría. Tiende a convertirse en una mera fórmula verbal, en una serie de tópicos empleados para hacer innecesario e imposible el pensamiento o el teorizar auténtico (Dewey 1916 [1998]: 128).

Ahora bien, para que una experiencia sea “capaz de engendrar una teoría” debe poseer ciertos rasgos generales, debe posibilitar ciertos procesos psicológicos superiores y promover determinadas secuencias de pensamiento. En toda experiencia reflexiva hay:

- 1) perplejidad, confusión, duda, debido al hecho de que estamos envueltos en una situación incompleta cuyo carácter pleno no está todavía determinado;
- 2) una anticipación por conjetura, una tentativa de interpretación de los elementos dados, atribuyéndoles una tendencia a producir ciertas consecuencias;
- 3) una revisión cuidadosa (examen, inspección, exploración, análisis) de toda consideración asequible que definirá y aclarará el problema que se tiene entre manos;
- 4) una elaboración consiguiente de la hipótesis presentada para hacerla más precisa y más consistente, porque comprende un campo más amplio de hechos;
- 5) apoyándose en la hipótesis proyectada como un plan de acción que se aplica al estado actual de cosas; haciendo algo directamente para producir el resultado anticipado y comprobando así la hipótesis. La extensión, pretensión y precisión de las etapas tercera y cuarta son las que distinguen una experiencia reflexiva característica de la realizada en un plano de ensayo y error. Convierten al pensar mismo en una experiencia. (Dewey 1916 [1998]:133)

En síntesis, “el pensar comprende todas estas etapas: el sentido de un problema, la observación de las condiciones, la formación y la elaboración racional de una conclusión sugerida y la comprobación experimental activa” (Dewey 1916 [1998]: 134). No obstante, lo cual, sólo podremos confirmar su potencial fecundo y productivo en un tiempo futuro, en el uso que hagamos de los conocimientos aprendidos, en tanto ciudadanos libres, responsables, críticos y transformadores del medio social.

Con respecto a los aportes de David Kolb (1984), nos interesa especialmente su concepción sobre el aprendizaje colaborativo, al cual define como “el proceso

mediante el cual se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia” (38). El énfasis está puesto en la creación y recreación permanentes antes que, en los resultados, en la convicción de que el conocimiento no es una entidad independiente que pueda ser transmitida de forma continua, y en la necesidad de comprender su naturaleza para comprender el aprendizaje. Su ‘esquema’ incluye cuatro momentos y su relevancia radica en la capacidad para promover de manera gradual conocimientos estratégicos:

Los cuatro pasos del ciclo del aprendizaje de Kolb (1984) se convierten en una espiral de aprendizaje ascendente en la medida en que cada experiencia concreta requiere una nueva perspectiva para su observación reflexiva, la que conduce, mediante un esfuerzo laborioso e imprescindible que solo puede hacer el mismo sujeto, a su conceptualización abstracta, condición para que la intervención que realiza en la situación única que reclama su acción se convierta en una experimentación activa en la que el estudiante, como actor reflexivo, atento a las consecuencias deseadas e indeseadas de esa intervención, se recoge sobre sí mismo, construye una experiencia y aprende de ella, la modeliza y se hace capaz de generalizarla en situaciones diversas. (Camilloni 2013: 16)

C3_2. Educación experiencial

A partir de los aportes teóricos de Dewey y Kolb, Camilloni (2013) define a la educación experiencial como una estrategia de enseñanza con enfoque holístico que está destinada a relacionar el aprendizaje académico con la vida real:

Con ese fin, propone al alumno realizar actividades en las que, a partir de esa conexión con la práctica, se le requiere que ponga a prueba en situación auténtica, es decir, de la vida real, las habilidades y los conocimientos teóricos que posee, que evalúe sus consecuencias, enriquezca esos conocimientos y habilidades, identifique nuevos problemas y fije prioridades en cuanto a las urgencias de su solución. (...) La clave de la formación en la educación experiencial es el proceso reflexivo, el que no puede ser hecho sino por el propio sujeto. Es un proceso por el cual una vivencia o un conjunto de vivencias se convierte

en “experiencia” y ésta en un aprendizaje reconocido como tal. (...) Se trata de habilidades que hay que desarrollar intencionalmente en los alumnos que son los que deben asumir esa tarea de manera responsable y consciente. (...) Varias cuestiones cobran especial relevancia en el marco de la educación experiencial: la distribución y el uso del tiempo, la formación de los docentes, tutores y supervisores, y el rol de los mismos en la instancia de la evaluación (...) La educación experiencial comprende modalidades diversas: el voluntariado, el aprendizaje–servicio y la práctica profesional, con variantes en cada una de ellas que dependen de situaciones histórico–sociales e institucionales (18-20).

Este posicionamiento ha servido de marco teórico y epistemológico a las PEEE inscriptas en el Plan y Acción (PyA) “Fortalecimiento de la de la Educación Experiencial en el currículo universitario” (Boffelli y Sordo 2017: 15), el cual se enmarca en PDI-UNL (2010-2019).

En ocasión de la publicación de los resultados de algunas de las primeras PEEE implementadas en la UNL, Rafaghelli (2017) afirma que “los docentes de la institución acuerdan en destacar el valor de la experiencia en la formación general y advierten sobre la necesidad de profundizar el debate sobre cómo convertirla en una opción significativa del aprendizaje” (45).

Tal como lo ha señalado Menéndez (2011), en la actualidad, las universidades argentinas enfrentan uno de los desafíos más importantes: lograr una mayor institucionalización y reconocimiento académico de la extensión dentro del ámbito académico. La extensión es parte de la vida académica. Integrada con la investigación y la docencia, “puede contribuir de manera significativa a una mejor calidad educativa, a una mayor pertinencia de los contenidos que se enseñan en la universidad, a la generación de nuevos conocimientos y a su apropiación social, con el fin de concentrar esfuerzos para una mayor inclusión y cohesión social” (22).

La UNL cuenta con una la larga trayectoria en materia de integración de docencia y extensión. Dicha puesta en relación es un componente central de un proyecto de Universidad que, heredera de la Reforma Universitaria de 1918 y desde su

fundación en 1919, considera a la educación como un bien público social y un derecho humano universal. En este marco, cabe destacar la institucionalización de la incorporar curricular de la extensión, a partir de la Resolución N° 274 del Consejo Superior de la UNL (2007):

(...) La participación de alumnos en las prácticas de extensión los pone en contacto con una realidad que los coloca en situación de asumir una visión solidaria del conocimiento que fueron construyendo en la Universidad y que implica abordajes de tipo profesional. Estas experiencias significan la asunción de una perspectiva preocupada por la formación de profesionales críticos, conscientes de su compromiso social en el ejercicio profesional y requiere de una visión pedagógica que aborde la práctica y favorezca procesos de reflexión sobre las vivencias reconstruidas sistemática y conceptualmente, con el objeto de someterlas a niveles crecientes de teorización. Perspectiva y abordaje pedagógico que no sólo involucre a proyectos específicos de extensión de los equipos docentes, sino que también puede ser adoptada en el marco de los espacios curriculares. (...) La extensión universitaria entendida como espacio que articula estudio y trabajo, requiere del diseño de situaciones de aprendizaje en la extensión, lo que interpela a las prácticas de la enseñanza e instala nuevas búsquedas en la identificación de estrategias pedagógicas - tipos de contenidos, de experiencias y metodologías - que permitan formar profesionales críticos de excelente nivel.

En relación con la decisión de curricularizar la extensión, Celman (2013) afirma que cobran especial valor las estrategias de innovación educativa que contribuyen a profundizar en los actuales currículos universitarios la integración de docencia y extensión: “diseñar una innovación curricular es hacerse cargo de focalizar, problematizar, nombrar y resignificar, desde otro lugar, las prácticas habituales y cotidianas” (8). Esta curricularización contribuye a actualizar el debate sobre la función social de la universidad, implícita en la definición misma de extensión universitaria: “conjunto de actividades de colaboración entre actores involucrados que aportan sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización

socialmente valiosa del conocimiento, con prioridad a los sectores más postergados” (Arocena 2011: 11).

En resumen, la puesta en valor de la experiencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje puede potenciarse a partir de la incorporación de la extensión en las prácticas curriculares. Su inclusión en asignaturas de las carreras antes señaladas de la FADU-UNL demanda un estudio pormenorizado de su incorporación, su desarrollo y los primeros resultados obtenidos. Dicho propósito está en la base de la formulación de la presente investigación.

C3_2_1. Multialfabetizaciones en las experiencias de extensión

Es necesario destacar el valor formativo que tienen cierto tipo de experiencias de extensión para los estudiantes universitarios. Para ampliar este concepto recurrimos a los aportes realizados por Alicia W. de Camilloni (2017), quien explica que la multialfabetización es “una noción útil que posibilita dar cuenta de la heterogeneidad, multiplicidad, complejidad, dinamismo e integralidad de los aprendizajes que se ponen en juego en estas situaciones pedagógicas”. Al respecto afirma que las PEEE, “ofrecen (...) situaciones de participación en las que las habilidades requeridas por la 'multialfabetización' encuentran un cause propicio porque su desarrollo se plantea como una necesidad en el trabajo con problemas auténticos” (60).

En cuanto a la educación experiencial, la autora afirma que “está basada en la interdisciplinariedad y el aprendizaje constructivista”. Además, agrega que “las prácticas habituales en la alfabetización académica no suelen destinarse a la generación de aprendizajes interdisciplinarios. En este sentido, le interesa:

realzar la riqueza y variedad de los aprendizajes que los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar en sus experiencias de participación en actividades de extensión y que poseen un valor formativo insustituible desde una perspectiva pedagógica que pretende dar cuenta de las condiciones y exigencias que los desempeños personales, sociales, culturales y profesionales imponen actualmente a la enseñanza universitaria (61).

Camilloni sobre la multialfabetización hace referencia a que “la historia de su postulación conceptual es particularmente interesante y, presenta un desarrollo con rasgos analógicos al del concepto de educación experiencial”. Agrega, que “la alfabetización se definió inicialmente como el eje central de la educación escolar. En una cultura de signos, el aprendizaje del manejo y comprensión de los signos era condición de ciudadanía” (62).

Un grupo de especialistas en temas de alfabetización y comunicación 'New London Group'⁴ fue quien acuñó el término y sus ideas se plasmaron en el trabajo sobre una “pedagogía de las multialfabetizaciones: diseño de futuros sociales (1996), que fue considerado el manifiesto del movimiento”. En referencia al trabajo realizado, la autora afirma que “estudia las conexiones entre el cambiante medio social y los profesores y estudiantes”. Es decir, que “a partir de la crítica que realiza a la configuración del campo de la alfabetización de su tiempo se propone un nuevo enfoque de la pedagogía de alfabetización” (63).

Para la autora, este grupo se posicionó en la necesidad de “desarrollar una enseñanza apoyada en proyectos que consideren que la diversidad debe hacerse visible en las dimensiones sociales, personales y de ciudadanía”. En este sentido, como concepto clave para trabajar las dimensiones de la vida social, “proponen la noción de diseño, relacionada con el mundo del trabajo y la profesión, con la construcción de la identidad y con la participación ciudadana”. Por último, indica sobre “la importancia de la labor de interpretaciones y resignificaciones que surgen en diferentes contextos, la cual las hace susceptibles de cambios y transformaciones” (63).

En cuanto a la importancia de las prácticas de educación experiencial, Camilloni alerta que cuando es incorporada a la educación formal se deben salvar tres peligros que podrían desnaturalizarla: a) la confusión con el 'aprender haciendo'; b), el limitarse al uso de una metodología de la enseñanza de aprendizaje en ciclos; y c) el encierro en un único campo disciplinario. Desarrolla los tres apartados, de la siguiente manera:

⁴ Grupo de diez académicos que se reunieron en New London, New Hampshire, en los Estados Unidos en 1994, para desarrollar una nueva pedagogía de alfabetización que atendería las preocupaciones que enfrentan los educadores, ya que la pedagogía de alfabetización existente no satisfacía las necesidades de aprendizaje de estudiantes.

a) primer peligro, “la educación experiencial se diferencia del 'aprender haciendo', en que la reflexión del estudiante sobre el hacer es la fuente de su aprendizaje. Conoce teoría, se prepara para la acción y cuando actúa piensa de un modo accional” (64). Por otro lado, se afirma que “los estudiantes deben tener conciencia de que esas experiencias son oportunidades valiosas de aprendizaje y no solo ocasiones para aplicar lo que ya sabían. Las experiencias siempre son solo potencialmente educativas” (66).

b) segundo peligro, hace referencia a que puede generarse en las cuatro fases del ciclo de aprendizaje de David Kolb, es decir, que “se conviertan en el plan ideal de la enseñanza y que se encierren en una propuesta de metodología de la enseñanza, al modo de un algoritmo que brinda una solución siempre exitosa” (66). Estas fases del ciclo representan un modelo muy importante y valorado en el campo pedagógico ya que se lo reconoce como estrategia de enseñanza y como método para el trabajo de campo.

b) tercer peligro, el encierro en un único campo disciplinar, la autora hace referencia a “las experiencias de participación en trabajos de extensión, a las perspectivas monodisciplinarias o monoprofesionales”, y explica que, al no explotar la riqueza propia de esas situaciones, “constituyen un verdadero derroche de oportunidades de aprendizaje que no se pueden sustituir por otra clase de experiencias” (66). Se apela a los criterios propuestos por la multialfabetización.

Sobre estos particulares rasgos, la autora pone especial atención “en conocimientos y habilidades aprendidas y transformadas en la interacción de la teoría y la práctica”. A su vez, destaca dos tipos de habilidades: las cognitivas y las no cognitivas. En cuanto a las cognitivas, afirma que son “las conocidas de los académicos profesores e investigadores, son objeto habitual de la enseñanza programada sistemáticamente”. Sobre las no cognitivas, explica que “estas han sido objeto de variados estudios, en particular, en circunstancias y con públicos propios de la educación no formal” (67).

Con respecto a las habilidades cognitivas, la autora destaca que, si bien se piensa que deben desarrollarse en las situaciones convencionales, “su puesta

en relación con situaciones vividas en la realidad las pone a prueba y esto se proyecta sobre la fortaleza de ideas y el carácter de los estudiantes que, por primera vez, afrontan situaciones problemáticas en las que tienen que tomar decisiones de la manera en que deberán hacerlo en su futuro desempeño profesional” (67). En definitiva, la educación experiencial tiene un efecto de retorno sobre el trabajo y el estudio en las aulas.

Para concluir, la autora afirma que “no se limita a ofrecer conocimiento y acción al exterior en cumplimiento de una misión social que le permite, a la vez, enseñar a sus socios comunitarios y aprender de y con ellos. Su valor se extiende al interior más profundo de la propia universidad. A las vivencias y a la construcción de las identidades de sus estudiantes. Y, en la medida en que se trate de experiencias compartidas, se extiende, igualmente, al mundo interior de sus docentes” (67).

C3_3. Extensión universitaria

En tanto función sustantiva en las instituciones universitarias, la extensión es definida en el marco de cada proyecto institucional. De allí que haremos foco en las definiciones y acciones desarrolladas en el ámbito de la UNL para conceptualizarla en tanto categoría que integra nuestro marco teórico.

La UNL considera a la extensión universitaria como una de las funciones esenciales. Investigación, docencia y extensión constituyen los pilares básicos sobre los que se construye un modelo de universidad democrática y comprometida socialmente. De este modo, la Universidad a través de la extensión, asume el compromiso social y promueve mediante políticas institucionales la democratización del saber, del conocimiento y de la cultura, en diálogo permanente con la sociedad.

En primera instancia, referirnos a la extensión universitaria implica reconocer la vasta y rica trayectoria que la institución ha desarrollado desde su creación en 1919, inmediatamente después de la Reforma Universitaria de 1918. A lo largo de esta historia, se ha definido a la extensión en los documentos institucionales, en los cuales es posible reponer los contextos de cada época. Incluimos a

continuación cinco referencias que consideramos clave para esta investigación: los Estatutos de la UNL de 1922, 1930, 1936, 1958 y 2012.

En el primer Estatuto de la UNL (1922), en el capítulo 12, se incluyen 2 artículos que están referidos a la extensión universitaria (91º y 92º). En el primero, se estructura su accionar, afirmando que “la extensión universitaria será organizada teniendo en cuenta principalmente su distribución en los centros urbanos del Litoral. Todo profesor universitario está obligado a dictar conferencias o cursos de extensión del litoral”. En el siguiente, se establece que “los Centros Directivos reglamentarán estos cursos y conferencias, organizándolos por medio de comisiones especiales integradas por graduados, estudiantes y representantes de corporaciones culturales y obreras” (38).

En el segundo Estatuto de la UNL (1930), se establece la organización y funcionamiento de la extensión. En el Capítulo 15, en referencia al *Departamento de Extensión Universitaria*, se destaca que la extensión “será organizada por el Departamento dependiente del Consejo Superior” y se hace hincapié en sus funciones, afirmando que “la función extensiva que el Departamento administre, deberá ser distribuida en todo el Litoral y destinada, en primer término, a los obreros urbanos y rurales y a los maestros de instrucción primaria, sin perjuicio de ampliar progresivamente sus actividades hacia otros sectores de la sociedad” (30).

Asimismo, se señala que “además de los cursos, ya sean permanentes o feriales, y de las conferencias, el Departamento organizará un servicio especial de publicaciones”. Seguidamente, se hace referencia a que “la prestación de servicios al Departamento de Extensión Universitaria es obligatoria para los profesores y para los alumnos de los cursos superiores, siendo indispensable su cumplimiento para mantenerse, los primeros en el ejercicio de la cátedra y recibir sus diplomas los segundos, en la forma que reglamente el Consejo Superior”. Finalmente, se expresa que “además de las personas citadas, forman parte del personal de la enseñanza, los diplomados universitarios o personas de reconocida competencia que el Departamento autorice o invite” (30).

En el tercer Estatuto de la UNL (1936), se explicita que la *Función Social* parte desde la universidad hacia el medio. En este sentido, el artículo 63º en el que se define a la extensión, incluye cuatro apartados: a) el Instituto Social, b) las semanas y embajadas universitarias, c) las bolsas de estudio, las colonias y las residencias universitarias y d) el intercambio de profesores.

En los siguientes Estatutos de la UNL (1958, 1965, 1968, 1983, 1983-abril, 1985, 1990, 1994, 1996, 2001, 2003 y 2005), en la sección extensión universitaria y función social, la definición se mantiene: “a los efectos de la difusión del saber en su medio de influencia, la Universidad organizará el Departamento de Extensión Universitaria, el cual funcionará en estrecha relación con otros similares de las Facultades”.

En el actual Estatuto de la UNL, aprobado en 2012, se amplían los términos referidos a la extensión universitaria, la cual representa el compromiso de la universidad para con el medio social, productivo y cultural del cual se nutre y forma parte la institución. Al respecto, se afirma que la extensión “se materializa a través de políticas e instrumentos de gestión, así como de una profunda integración con la enseñanza y la investigación y desarrollo, a los fines de posibilitar la generación, transmisión, transferencia, intercambio, circulación y apropiación social de conocimientos” (41). En este sentido, el rol de la Universidad es clave para la identificación, desarrollo y fortalecimiento de políticas públicas para “la inclusión y cohesión social, el desarrollo sustentable, el ejercicio pleno de la ciudadanía y de los derechos humanos, el crecimiento artístico y cultural tendiendo a la mejora de la calidad de vida y de manera especial de los sectores excluidos de la población” (41).

En el modo de concebir la extensión cabe destacar el vínculo con los sectores productivos, “transfiriendo conocimientos científicos tecnológicos, aportando propuestas innovadoras y propiciando la generación e incubación de emprendimientos de la economía social, de base científico-tecnológicos, sociales, productivos y de base cultural”. Es decir, con la finalidad de incrementar el patrimonio cultural, educativo, social y económico del de la región (42).

En definitiva, tal como lo señala Stella Maris Scarciófolo (2015) “la UNL inicio su camino de democratización cultural con su accionar extensionista, desarrollado por los primeros militantes reformistas, a través de conferencias, actividades artísticas, publicaciones en diarios y periódicos, lecturas compartidas en las bibliotecas populares, escuelas públicas y sindicatos, cursos nocturnos para obreros y una biblioteca pública nocturna”. Concluye, afirmando que “extender la Universidad es poner la Universidad al servicio del pueblo en un permanente intercambios de saberes” (9).

Con un sentido próximo, Darío Macor (2015) señala que “en el proceso de reconstrucción de la democracia y de la universidad argentina iniciado en 1983, la institución universitaria contaba con una ventaja: la noción de reformismo y la idea de la existencia de una tradición reformista funcionaban como una fuente de identidad y legitimidad para la elite dirigente que lideraba el proceso de reconstrucción de la vida académica” (326). En el caso de la UNL sus marcas de origen resaltan esta situación.

María Lucila Reyna (2022) explica que en 1995 comienzan a gestarse los proyectos de extensión, en articulación con los programas. Estos proyectos, son definidos según Reyna como “un dispositivo tendiente a potenciar prácticas sociales que apuesten a la inclusión y cohesión social, propicien los derechos humanos y fortalezcan las instituciones democráticas, la sociedad civil y las políticas públicas”. En continuidad con esta propuesta y hasta 2006, “se fueron diseñando diferentes tipos de proyectos, surgieron los programas y se creó el Sistema Integrado de Programas y Proyectos que, en 2019, sumaría a las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE)” (5).

En este sentido, las autoras María Lucila Reyna y Cecilia Iucci (2022) manifiestan que “hoy la extensión se despliega en toda la vida universitaria: desde la gestión institucional, las cátedras, los centros de estudiantes, e inclusive investigaciones y posgrados, se lleva adelante una heterogeneidad de prácticas de extensión que involucran a los más variados actores sociales y productivos” (7).

En relación con dichas acciones, las autoras afirman que “se orientan a partir de reconocer el valor del conocimiento académico en las sociedades

contemporáneas y a la educación como un derecho humano fundamental”. A su vez, estas acciones “sostienen el respeto por la diversidad e igualdad de derechos como punto de partida, la inclusión y la cohesión social como horizonte de las prácticas, y la democracia como condición para construir procesos de desarrollo sustentable” (8).

Sobre las modalidades de intervención en el territorio, las autoras explican que “se entiende como una actividad que se realiza de manera formal u organizada, que responde a necesidades sociales y académicas e intenta incidir significativamente en la interacción de las personas, aspirando a una legitimación pública o social” (12). En este sentido, para la UNL existen una variedad de intervenciones y se las clasifican según sus características:

- Los propósitos (transformación, creación, capacitación, sensibilización, instalación en la agenda pública, etcétera).
- El dispositivo que utiliza (programas o proyectos de extensión, cursos, talleres, cátedras, prácticas de educación experiencial, publicaciones, Museo Histórico, Biblioteca, etc.).
- Las metodologías (los distintos enfoques que se eligen para plantear los modos de la intervención).
- El tipo de participación que se habilita a los actores universitarios y los no universitarios.
- La incidencia que se busca producir (hacia “adentro” y hacia “afuera” de la Universidad: productos, procesos, espacios, formación, aprendizajes, etcétera). (12-13)

Para el caso de los programas, proyectos y prácticas de extensión, las autoras explican que “la intervención implica la generación de acontecimientos, el despliegue de estrategias en un contexto histórico, social, político, económico, en procura de captar la particularidad y el detalle de las trayectorias de los actores” (13). En este sentido, como esquema de acción, se considera oportuno el reconocimiento del 'otro' como sujeto portador de historicidad, de cultura y de lazos sociales.

Es necesario identificar cada intervención ya que supone: a) Hacer una lectura sobre la cuestión social y la matriz cultural que atraviesa el problema sobre el que se quiere intervenir. b) Conocer el territorio sobre el que se va a trabajar. c) Reconocer las trayectorias de otras intervenciones similares e incluirlas entre los antecedentes. d) Construir las percepciones que los sujetos involucrados tienen sobre ese problema. e) Identificar los tipos de conocimiento que se ponen en juego. f) Establecer los modos de relación que se pretenden instituir con todos los sujetos involucrados y consensuar una agenda de trabajo. g) Conocer las políticas públicas que atraviesan el problema. h) Precisar los límites de la intervención (13).

Este recorrido institucional que viene siguiendo la extensión universitaria se da en todas las universidades nacionales, pero además, es digno de destacar el sentido que ha adquirido en el contexto latinoamericano y caribeño.

Según Menéndez (2017) para lograr este reconocimiento es fundamental:

que la extensión forme parte de la vida académica e institucional de la universidad, que se integre adecuadamente con la investigación y la docencia; que contribuya de manera significativa a una mejor calidad y pertinencia universitaria; que participe en los procesos de enseñanza y aprendizaje; que intervenga en la generación de nuevos conocimientos y contribuya a la apropiación social de los mismos y que sume sus esfuerzos a una mayor inclusión y cohesión social y cultural, especialmente de los sectores más vulnerables de la sociedad (25).

En relación con esto, al momento de plantearse la búsqueda de un mayor grado de institucionalización, el autor afirma que “se precisa profundizar en la definición de principios y valores acerca de la educación en general y de la universidad en particular, como también del enfoque teórico–conceptual respecto de la extensión universitaria” (25).

Además, se destaca que las políticas de extensión son parte de una agenda compartida entre los actores sociales, el Estado y la comunidad universitaria. Es decir, “estas políticas tienen como horizonte contribuir a la transformación social

a partir del reconocimiento de las problemáticas sociales, culturales y productivas de la región en la que se encuentra inserta” (25).

Según Menéndez, en las últimas décadas la extensión adquirió reconocimiento dentro de las agendas universitarias. Y explica que, “un síntoma de ello es la construcción y el aporte de las redes académicas regionales, tales como la UDUAL (Unión de Universidades de América Latina), AUGM (Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo), CSUSCA (Consejo Superior Universitario Centroamericano)”. A su vez se destaca, el aporte de la ULEU (Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria) “como el espacio académico institucional de extensión más importante y representativo de las universidades latinoamericanas y caribeñas que se ha tenido en los últimos 20 años”. A través, de los congresos que la Institución ha organizado, “de sus declaraciones, exposición de enfoques y experiencias, ha contribuido de manera significativa al desarrollo y proyección de la extensión en las universidades de la región” (25).

Del mismo modo se destaca el crecimiento en materia de extensión en las universidades miembros de AUGM, sobre su desempeño el autor remarca “el fortalecimiento del espacio de construcción colectiva que representa la Comisión Permanente de Extensión del Grupo”, que además, “lleva adelante una nutrida agenda de trabajo que convoca e involucra a las universidades miembros interesadas en participar en este espacio de construcción, reflexión y socialización de enfoques teóricos y experiencias de prácticas de extensión universitaria en la región” (25).

Por último, el autor plantea que teniendo en cuenta las experiencias realizadas:

las universidades de la región consideran cada vez más a la extensión universitaria como parte del proceso dinámico de la acción universitaria frente al conocimiento en el cual se identifica a la sociedad y al Estado en sus diferentes jurisdicciones como fuente de saber y como interlocutores indispensables, que permiten interpelar el conocimiento científico y generar condiciones de diálogo con los saberes locales, de modo de lograr una mutua imbricación y un mutuo aprendizaje que enriquece tanto a las ciencias como a las comunidades (37).

Con estas acciones se pretende fortalecer y profundizar las políticas y prácticas de extensión en todas las universidades en la red, ya que resignifican el sentido de la misión social, interpelan a la docencia a pensar en nuevas formas de enseñar y aprender e invita a la investigación a imaginar nuevas formas de construcción de conocimientos.

C3_3_1. Dimensiones de la extensión universitaria

En relación con las principales dimensiones de la extensión, resulta importante destacar el enfoque conceptual en el que nos posicionamos cuando hablamos de extensión universitaria en la UNL. Es decir, que se está considerando la relación interactiva y multidireccional que la Universidad establece con diversos actores sociales, en tanto su accionar se centra en la producción, circulación y apropiación social de conocimientos.

En este sentido, Menéndez (2013) afirma que “la extensión universitaria ha sido motivo de profundos análisis y debates históricos signados por marcadas diferencias de enfoques teóricos conceptuales que han otorgado a esta función sustantiva características polisémicas y multidimensionales”.

A continuación, se presentan las cinco dimensiones más importantes que se encuentran presentes en la extensión, las que le confieren una singular riqueza conceptual y que han permitido su revalorización y resignificación en las últimas décadas. Ellas son:

- ***Dimensión académica–institucional.*** Considera el aporte de la extensión a la construcción y apropiación social del conocimiento. En esta dimensión sustantiva, se plantea —cada vez con más fuerza en los últimos años— su institucionalización e incorporación curricular, su integración con la enseñanza e investigación, su jerarquización y reconocimiento académico, una asignación presupuestaria adecuada y el desarrollo de dispositivos de monitoreo, autoevaluación y reflexión críticas de sus prácticas. Además, promueve, a través de sus prácticas y acciones, una mejor calidad de vida, mayor inclusión y cohesión social y un desarrollo humano y sustentable. (29-30)

• **Dimensión comunicacional en términos dialógicos.** Comunicación dialógica en procesos de interacción y construcción mutua con grupos, instituciones y poblaciones. Decimos que todo proyecto o trabajo de extensión, toda práctica o acción de intervención social, se da en términos dialógicos, de interacción y construcción mutua, lo que es precisamente la antítesis de invasión, manipulación, imposición o dominación. Esta asociación de la extensión, como acción de comunicación en términos dialógicos y construcción mutua, está dada en el sentido planteado por Freire (1971) en su mirada crítica sobre la educación y la comunicación y en los desarrollos realizados por Habermas (1981) en su teoría de la acción comunicativa. Esta dimensión dialógica remite además al indispensable “encuentro” inter y transdisciplinario que implica generar espacios de diálogo y profundas integraciones disciplinares a la hora de abordar las muchas y complejas problemáticas sociales (30).

• **Dimensión social en términos de transformación. La educación y el conocimiento para la transformación social (doble hermenéutica).** Reconoce a la Universidad como institución social que construye y se construye en las dinámicas sociales, culturales y productivas, en un tiempo y espacio determinado, definiendo a las prácticas de extensión en el horizonte de la inclusión y la cohesión social. Se encuentra íntimamente relacionada a la dimensión dialógica, dado que todo proceso de transformación social requiere de la indispensable presencia de empatía, alteridad y entendimiento entre todos los participantes. Este necesario entendimiento entre los diferentes actores participantes nos introduce al concepto de doble hermenéutica y a los planteamientos realizados por Giddens (1984), así como al rol de la educación y del conocimiento científico en los procesos de transformación social.

Esta doble hermenéutica supera las limitaciones clásicas de otros enfoques: • *El de una hermenéutica que solo se apoye en la visión desde el mundo técnico* – por la incapacidad de formular los objetivos sociales que serán capaces de movilizar a los actores con los que se trabaja; – porque implica desconocer que la decisión de un grupo, o de una comunidad de transformarse a sí misma le es inherente y por lo tanto solo

puede ser asumida por el conjunto. • *El de una hermenéutica que solo se apoye en la percepción social (desde los actores)* – porque supone desconocer el valor del conocimiento técnico– científico; – porque implica desconocer también que los problemas sociales no solo están constituidos por aquellos factores que se hicieron explícitos, es decir desconocer lo latente, ignorar lo potencial; – porque es privar al proceso de construcción de consensos de las herramientas necesarias de validación, las cuales operan en muchos casos como factores catalizadores (31).

• ***Dimensión pedagógica.*** Se privilegia la educación como dispositivo que promueve prácticas de producción de conocimiento desde una perspectiva interdisciplinaria. Surge la propuesta de incorporar las prácticas de extensión en el currículo, planteado desde una perspectiva diferente de otros paradigmas pedagógicos. Es una invitación a pensar que el conocimiento será más significativo y profundo si tiene origen en los contextos mismos donde los saberes se producen. La búsqueda de estrategias didácticas posibilitadoras de la construcción y elaboración de nuevos aprendizajes lleva a plantear como alternativa posible la enseñanza a partir de las prácticas sociales (asociadas a las prácticas de extensión), que se constituyen en prácticas académicas en las que “se aprende en situación” (32).

• ***Dimensión política.*** En tanto toda acción tiene por objeto transformar una situación determinada, interpela necesariamente al Estado y a las políticas públicas. Entendemos a las políticas públicas como las acciones que el Estado realiza en un contexto histórico en particular, y que sin duda remiten al modelo de acumulación vigente como también al desarrollo de las políticas a nivel global. Desde este lugar, podemos afirmar que las universidades son parte de esas políticas públicas y, a la vez, son instituciones sociales y agentes de transformación. Al poseer un capital simbólico y cultural importante, la universidad obtiene legitimidad en aquellos espacios en donde el conocimiento se pone en juego (33).

Estas dimensiones promueven una mirada integral que involucra a toda la comunidad universitaria, apartándose de la mirada estanca y sectorial para avanzar hacia procesos de interacción, que ponen en diálogo los espacios universitarios con la diversidad de actores y la complejidad del territorio.

En definitiva, es importante destacar que esta función tiende a ocupar la condición de función esencial de manera real en el espacio institucional, esto será posible, según Menéndez (2017) si se garantiza desde “la educación y el conocimiento como acto democratizador para la transformación y desarrollo social, donde se re-significa el propio concepto de misión y compromiso social y cultural de la universidad” (2133).

C3_3_2. Otras maneras de producir conocimientos en contextos de aplicación

En cuanto a la producción de conocimientos que se gestan en la universidad, Carlos Abeledo y Gustavo Menéndez (2018) plantean tres apartados, destacando los aportes más significativos que la extensión realiza en los procesos de apropiación social de los conocimientos, de innovación y en la construcción de nuevos conocimientos consensuados.

En el primer apartado, *la investigación en la universidad*, se hace referencia al modo en que se da la transferencia de conocimientos en las universidades, que no todas le dedican el mismo esfuerzo en la creación de nuevos saberes y que por lo general la investigación es más frecuente en las áreas de las ciencias, tanto exactas como sociales y naturales. En este sentido, los autores afirman que “los principales impactos de la investigación en la universidad se reflejan en la calidad de la enseñanza y los conocimientos que se transfieren a la sociedad, principalmente a través de las contribuciones de sus egresados” (103).

En el segundo punto, *las modalidades de producción de conocimientos*, Abeledo (2004) habla que “la producción de conocimiento y su gestión han experimentado cambios notables en las sociedades modernas en los últimos años y que la velocidad con que avanza la incorporación de nuevos conocimientos en todas las áreas ha obligado a las distintas instituciones a adaptarse rápidamente”. En este sentido, Abeledo y Menéndez hacen referencia a que “el desarrollo

disciplinar provee lineamientos respecto de cuáles son los problemas importantes, cómo deben atacarse, quién debe atacarlos y cómo deben evaluarse los aportes a un dado campo” (103). En síntesis, la estructura disciplinar define y determina qué deben hacer los estudiantes para convertirse en científicos.

En el último apartado, *Investigación universitaria y sociedad*, los autores presentan un modelo idealizado que visualiza las diferentes vías de vinculación entre Universidad, Estado y Sociedad. En este modelo, los aportes de la universidad a la sociedad se manifiestan a través de las tres funciones clásicas de enseñanza, investigación y extensión.

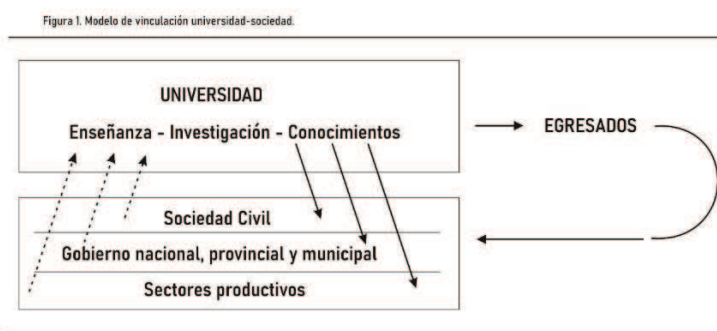


Figura 1. Modelo de vinculación universidad-sociedad
Fuente: elaboración Carlos Abeledo

En este esquema se destaca la incorporación de los graduados a los distintos sectores sociales como la principal vía de relación entre la universidad y la sociedad. Además, se muestran las vías de vinculación directa que son posibles a partir de los conocimientos y capacidades de la universidad que pueden contribuir de diversas maneras al desarrollo de la sociedad. Además, se puede observar las líneas de puntos que representan la interacción con los diferentes sectores sociales, Instituciones y el Estado y las líneas llenas representan las respuestas y los resultados de los trabajos, así como el desarrollo científico, tecnológico y académico realizado por la universidad (105).

C3_4. Enseñanza e Innovación

Los aportes teóricos realizados por Edith Litwin (2008) sobre las estrategias innovadoras son centrales porque resignifican a las prácticas de enseñanza y promueven instancias valiosas a la formación de los estudiantes.

En relación con el planteo propuesto por Alicia W. de Camilloni (2013) en que las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) son una estrategia innovadora que permite la integración de la docencia con la extensión, se retoma el concepto de Litwin en donde afirma que:

Entendemos por innovación educativa toda planeación y puesta en práctica creada con el objetivo de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y/o de sus resultados. Las innovaciones responden a los fines de la educación y se inscriben con sentido en los contextos sociales, políticos e históricos de la vida de las instituciones. Creación, promoción del cambio y mejora son conceptos asociados a las innovaciones (65).

En este sentido, las innovaciones recuperan las mejores propuestas de la historia de la pedagogía y de la dialéctica para promover diferentes experiencias. Al respecto, la autora afirma que “este intento de recuperar buenas experiencias requiere distinguir los contextos en los que las experiencias fueron buenas para volver a pensar si en los nuevos contextos y realidades esas creaciones podrían ser los faros de la buena enseñanza” (65).

La autora hace referencia a que existen escuelas que se ven tentadas en incorporar a la innovación como un estilo de funcionamiento y se las puede reconocer porque siempre tienen algo nuevo que mostrar, aunque su cambio sea superficial. Otras, por el contrario, manifiestan dificultades y nunca proponen mejoras o cambios. Por último, se encuentran las que “estudian sus problemas y realidades, analizan sus posibilidades, diseñan y adoptan propuestas novedosas, tanto curricular como en los bordes del currículo, junto con los estudiantes y la comunidad” (66). Es decir, que conocen los riesgos que todo esto implica, pero reconocen su valor en estas intenciones.

C3_4_1. Sobre el valor del diseño en la innovación

El diseño, para Manuel Torres (2021) no es solamente un contribuyente estético, sino que “desempeña un papel crucial en el proceso de innovación”, no solo por su naturaleza creativa y creadora, “sino más bien por su carácter crítico, su

función humanizadora y su misión protectora de la integridad física, cognitiva y emocional de las personas”.

Para el autor, “la jurisprudencia del diseño lleva mucho tiempo expandiendo sus fronteras por fuera del clásico departamento de diseño de producto, migrando su valor estratégico del centro a la periferia y de la base a la cima jerárquica de las empresas”. Es decir, su contribución a la innovación “no radica exclusivamente en la apariencia estética o especificación funcional de la solución, sino en la peculiar forma de pensar del diseñador a la hora de resolver problemas, evaluar la idoneidad de la solución e influenciar la toma de decisiones estratégicas dentro de una organización”.

En referencia al rol del diseñador, quien aporta su valor estratégico desde su perspectiva empática, creativa y racional, el autor afirma que “las empresas comienzan a embeberse de diseño; no precisamente del diseño estético o funcional, ni de la trivialidad de alguna de sus herramientas, sino en los legítimos procesos, enfoques, y mentalidades propias de la disciplina”.

En referencia al concepto de innovar, el autor afirma que “conlleva un factor de riesgo inherente e ineludible”. En este sentido, explica que “para escalar la innovación, es necesario sentirse cómodo con la incertidumbre, experimentar, fallar y amigarse con el fracaso”. Estas consideraciones son frecuentes con la forma de obrar del diseñador, es decir que “nos enfrentamos a un desafío desconocido, exploramos el problema y su contexto, ensayamos posibles alternativas, testeamos, refinamos y finalmente desarrollamos una solución”.

Sobre el 'Pensamiento de diseño' o 'design thinking', esta forma de pensar de los diseñadores, el autor desarrolla “que el diseño ya no tiene centro en el producto (bien y/o servicio), sino que el producto es el resultado de un proceso donde el centro es el ser humano y su contexto”. Además, agrega que “la empatía propiamente profesada nos permite una comprensión profunda de las necesidades reales de las personas”.

Capítulo 4. Decisiones metodológicas

C4_1. Aportes conceptuales para pensar la cartografía desde la Extensión

Abordar el relevamiento y análisis de las PEEE y enunciar desde el título de nuestra tesis la intención de construir una cartografía, coloca a la acción de mapear en el inicio de nuestras decisiones metodológicas. Al respecto, Juan Manuel Diez Tetamanti y Magalí Chanampa (2016) abordan la noción de cartografía social para poner en diálogo las prácticas de extensión, investigación e intervención social, en términos de “proceso productivo que implica una sucesión de eventos y faces en torno a la conjunción de representaciones colectivas y transformaciones a partir de la producción de nuevos sentidos espaciales”. Para el logro de este propósito, advierten que la cartografía social se abre paso entre una diversidad de métodos de investigación y extensión (...) y de marcos teóricos que se ponen en juego en un proceso de intensa intertextualidad” (85). En este sentido la prioridad está puesta en producir mapas que recojan el diálogo colectivo entre los sujetos implicados. De allí nuestra decisión de incluir un sistema de fichas cartográficas, elaboradas a partir de los informes finales de los PEEE.

Esta manera de concebir el trabajo de mapeo se inscribe en los aportes tempranos de Brian Harley, quien en la década del 80 problematiza los vínculos entre realidad y representación. Sobre el autor, Florencia Brizuela (2016) señala que sus investigaciones muestran que “los mapas nunca son una simple mediación mimética entre una realidad espacial y unas técnicas de representación de esta realidad sino, que en tanto ‘modelos’ de la realidad constituyen prácticas políticas que tienen el poder de construir o de participar en la construcción de distintos órdenes espaciales” (218).

Con respecto a su trabajo, Harley (2005) señala que el desarrollo de la “cartografía occidental desde el siglo XVII en adelante adopta dos modalidades

distintivas: el primer conjunto rige la producción técnica de los mapas y se indica en los tratados cartográficos y en los textos del período, y el segundo se relaciona con la producción cultural de los mapas y valores de la religión, la política, la clase social y la etnia” (217). Sobre este segundo grupo de ideas plantea que en un contexto actual es necesario repensar la naturaleza de los mapas desde una perspectiva distinta, que atienda a los vínculos entre humanidades y ciencias sociales desde una perspectiva inter y transdisciplinaria.

Asimismo, Brizuela retoma los aportes de Gilles Deleuze y Félix Guattari en relación con el concepto de rizoma para diferenciar “el mapa del calco y dar cuenta de una experimentación que actúa sobre lo real” (218). En palabras de los filósofos franceses:

El mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones. Puede ser roto, alterado, adaptarse a distintos montajes, iniciado por un individuo, un grupo, una formación social. Puede dibujarse en una pared, concebirse como una obra de arte, construirse como una acción política o una meditación. Una de las características más importantes del rizoma quizá sea la de tener múltiples entradas (Deleuze y Guattari, 2002: 20, citado en Brizuela, 2016).

En lo que respecta a nuestra tesis, también consideramos pertinente recurrir a los aportes de María Ledesma (2013) sobre la “cartografía como método de estudio social en el campo del Diseño, que procura dejar expuesta la diversidad para que ella misma actúe con efecto performativo sobre la propia realidad estudiada” (97). Si bien la autora aborda la cartografía como método en el campo específico del Diseño Social, nos interesa su puesta en valor de los relatos e instrumentos técnicos para la construcción de conocimientos y la recuperación de recursos técnicos que provienen del campo del Diseño de Información.

En este plano consideramos necesario recurrir el concepto enunciado por Jorge Frascara (2011) para definir al sobre el Diseño de Información, el cual “tiene como objetivo asegurar la efectividad de las comunicaciones mediante la facilitación de los procesos de percepción, lectura, comprensión, memorización

y uso de la información presentada”. A su vez, es necesario saber que, “el Diseño de Información es diseño centrado en el usuario. Es ético, porque la ética se basa en el reconocimiento del “otro” como diferente y respetable en su diferencia” (9).

Explicitado nuestro punto de partida, consideramos que el mapeo que da cuenta de todos los PEEE producidos entre 2014-2019 con la participación de FADU-UNL y las fichas diseñadas a partir de los 9 proyectos seleccionados permiten vivencial la polifonía característica de las acciones impulsadas desde el Área de Incorporación Curricular de la Extensión de la SEyC de la UNL.

Tal como señala Ledesma en el artículo que citamos, la acción de cartografiar “nos permite detectar puntos de desarrollo, identificar las relaciones que se dan entre ellos, reconocer los puntos vacantes, admitir lo aleatorio como parte del proceso de desarrollo y generar relaciones capaces de producir nuevas acciones” (99).

C4_2. Fuentes institucionales

Tal como lo señalamos en la Introducción de esta tesis, nuestra investigación también parte del relevamiento de documentos institucionales y fuentes bibliográficas que permiten contextualizar y definir las PEEE en la UNL. Incluimos a continuación un detalle de dichos textos:

Documentos Institucionales:

UNL (2000). "Programa de Desarrollo Institucional 2000-2010" (PDI). Santa Fe.

UNL (2007). "Prácticas de Extensión". Resolución Honorable Consejo Superior N° 274/07.

UNL (2012). PDI 2010-2019 “Hacia la Universidad del Centenario” Agenda de prioridades institucionales.

UNL (2019). “Reglamento del Sistema Integrado de Programas y Proyectos de Extensión”. Resolución HCS N°: 16. Santa Fe

UNL (2020). “Plan Institucional Estratégico 2020-2029” (PIE). Santa Fe.

UNL (2015). "Primera y Segunda Convocatoria a Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE)". Resolución Honorable Consejo Superior N° 538. Santa Fe.

UNL (2015). "Tercera Convocatoria a Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE)". Resolución Honorable Consejo Superior N° 345. Santa Fe.

UNL (2016). "Cuarta Convocatoria a Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE)". Resolución Honorable Consejo Superior N° 93. Santa Fe.

UNL (2016). "Quinta Convocatoria a Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE)". Resolución Honorable Consejo Superior N° 1306. Santa Fe.

UNL (2017). "Sexta Convocatoria a Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE)". Resolución Honorable Consejo Superior N° 1191. Santa Fe.

UNL (2017). "Séptima Convocatoria a Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE)". Resolución Honorable Consejo Superior N° 2590. Santa Fe.

UNL (2018). "Octava Convocatoria a Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE)". Resolución Honorable Consejo Superior N° 164. Santa Fe.

UNL (2018). "Novena Convocatoria a Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE)". Resolución Honorable Consejo Superior N° 1241. Santa Fe.

UNL (2019). "Décima Convocatoria a Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE)". Resolución Honorable Consejo Superior N° 1079. Santa Fe.

UNL (2019). "Undécima Convocatoria a Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE)". Resolución Honorable Consejo Superior N° 18. Santa Fe.

FADU-UNL (2001). "Plan de Estudios. Carrera de Arquitectura y Urbanismo" Documento elaborado por la Secretaría Académica y el Comité de Transformación curricular de la FADU-UNL.

FADU-UNL (2001). “Plan de Estudios. Carrera de Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual.” Documento elaborado por la Secretaría Académica y el Comité de Transformación curricular de la FADU-UNL.

FADU-UNL (2012). “Plan de Estudios. Carrera de Licenciatura en Diseño Industrial.” Documento elaborado por la Secretaría Académica de FADU-UNL.

Fuentes bibliográficas producidas en el ámbito de la UNL, en directa relación con las PEEE:

Menéndez et al (2013) *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender 1.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Menéndez et al (2017) *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender 2.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Camilloni, A. (2017). El desarrollo de las multialfabetizaciones en las experiencias de extensión. Revista +E versión en línea, 7 (7), 60-67. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

Boffelli y Sordo (Comps.) (2022) *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender 2.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

A partir de estas fuentes realizamos un estudio exploratorio y descriptivo para arribar a una caracterización de las PEEE en la UNL y en la FADU en particular. Tal como lo señalan Menéndez y Tarabella (2016), “uno de los principales desafíos de las universidades nacionales refiere a la institucionalización y reconocimiento académico de la extensión universitaria” (53). En este sentido, la relevancia de los proyectos estudiados reside en “la innovación en materia curricular en tanto resignifica las prácticas de enseñanza y promueve instancias complementarias y valiosas en la formación de los futuros profesionales que tienen como propósito generar aprendizajes auténticos” (54).

Ambos autores, fundamentan esta afirmación en los aportes de Camilloni (2013) acerca de la educación experiencial: “los estudiantes construyen conocimientos ‘estratégicos’ o ‘condicionales’ que implican saber por qué, dónde, cuándo y cómo se utilizan esos conocimientos, elaborados, particularmente, en relación

con situaciones, casos, problemas o proyectos tal y como se encuentran en la vida real” (11).

C4_3. Material de archivo de la Secretaría de Extensión de la FADU-UNL

En lo que respecta, puntualmente a la FADU-UNL, luego de la lectura comentada de las decisiones institucionales que posibilitaron la concreción de acciones previstas en el Proyecto y Acción (PyA) para el “Fortalecimiento de la Educación Experiencial en el Currículo Universitario” en el ámbito de la Secretaría de Extensión de la UNL, realizamos el relevamiento de los 36 PEEE aprobados e implementados, entre 2014 y 2019 en la Unidad Académica objeto de estudio. La periodización abarca todos los proyectos desde la creación del Área aprobado por Resolución del HCS N° 274/07 hasta la interrupción momentánea de las prácticas en territorio, a raíz de las medidas de distanciamiento impuestas por la pandemia de COVID 19 (Resolución Rec. 555/20) donde se dispuso la medida de “aislamiento social, preventivo y obligatorio”.

Incluimos en Anexo el relevamiento de los 36 programas. El detalle retoma los campos del formulario elaborado en el ámbito de la Secretaría de Extensión: año, convocatoria, expediente, carrera, nivel, área, ciclo, título de la propuesta, asignatura, disciplinas, equipo docente, instituciones socias, localización, cantidad de estudiantes, propósitos de la propuesta, objetivos de aprendizaje, aspectos significativos, fortalezas y debilidades.

A partir de la lectura de los mencionados proyectos confeccionamos una primera cartografía que da cuenta de su localización en el sitio de la UNL. Es decir, en clave territorial, “la UNL está emplazada en la región Centro-Litoral del país, su núcleo histórico está en la capital de la provincia y posee además Facultades, Escuelas y dependencias en las ciudades de Esperanza, Reconquista, Avellaneda, Rafaela, Sunchales y Gálvez” (UNL, 2022). Se evidencia un compromiso por parte de la Universidad para fortalecer el vínculo con el territorio, agregando valor social a la interacción entre el campo académico y científico-tecnológico, los sectores productivos, las organizaciones de la sociedad civil y los entes gubernamentales.

Sobre la base de las fichas de información de cada proyecto y el mapa que las referencia, realizamos una selección de 9 propuestas para su análisis en profundidad. La elección se basó en contar con proyectos de las tres carreras de grado de la FADU-UNL, de cada uno de los Ciclos y de cada una de las Áreas en las que se estructura el plan de estudios de cada una de dichas carreras. No obstante, lo cual, de la LDI se incluyó la única propuesta implementada en el período de referencia y de la carrera de Arquitectura y Urbanismo no se registraron prácticas en el Ciclo Superior. Este segundo relevamiento, da lugar a una serie de fichas cartográficas.

Asimismo, se incluye la realización de entrevistas a docentes, estudiantes y participantes sociales con el propósito de profundizar en las actividades realizadas. Transcribimos a continuación los cuestionarios e incluimos en Anexo las respuestas completas:

Cuestionarios

a) Destinado a Docentes responsables de las PEEE (FADU/UNL)

Carrera:

Ciclo:

Área:

Asignatura/s:

Título de la propuesta:

Equipo de cátedra:

Ámbito donde se desarrollaron las actividades

Período de desarrollo:

La consulta incluyó a los profesores que asumieron la coordinación de los equipos que tuvieron a su cargo las 9 PEEE seleccionadas.

1. En la instancia de la planificación de las PEEE, ¿quiénes participaron y cuál era su vínculo con las instituciones/asociaciones que se integraron al proyecto?

2. ¿Cuál es la relación entre los contenidos de la asignatura y el tema del proyecto? ¿Se incluyeron nuevos contenidos y/o se reformularon los existentes? ¿Hubo que realizar ajustes temporales? ¿De qué manera la experiencia contribuyó a su comprensión?
3. ¿Qué estrategias de enseñanza se utilizaron durante el desarrollo del proyecto? (Nombrarlas e incluir una breve descripción)
4. ¿Cómo se evaluaron los contenidos y la participación de los estudiantes en las PEEE?
5. Desde su experiencia como docente extensionista ¿cuáles fueron los principales aportes de la inclusión de la extensión al currículo?
6. ¿Qué derivas se plantearon con respecto al proyecto inicial?

b) Destinado a Estudiantes que participaron de las PEEE

Carrera: Ciclo: Área: Asignatura/s: Título de la propuesta: Equipo de cátedra: Ámbito donde se desarrollaron las actividades Período de desarrollo:
--

1. En la instancia de la planificación de las PEEE, ¿quiénes participaron y cuál era tu vínculo con las instituciones/asociaciones que se integraron al proyecto?
2. ¿Qué relevancia le otorgás a los contenidos de la asignatura que se abordaron en el marco del proyecto y cuáles considerás que fueron tus principales aprendizajes?
3. ¿Cuáles fueron las actividades que más te interesaron y por qué?
4. ¿Qué lazos estableciste con los socios estratégicos durante el trabajo en territorio y cuáles considerás que fueron los aportes y las dificultades en relación con ellos?

c) Destinado a responsables Institucionales

Carrera:

Ciclo:

Área:

Asignatura/s:

Título de la propuesta:

Equipo de cátedra:

Ámbito donde se desarrollaron las actividades

Período de desarrollo:

Esta elección buscó no repetir a los involucrados y poder cruzar los testimonios con los informes finales.

1. En la instancia de la planificación de las PEEE, ¿quiénes participaron y cuál era tu vínculo con las instituciones/asociaciones que se integraron al proyecto?
2. ¿Qué importancia tuvo realizar este Trabajo con docentes y estudiantes de la facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo?
3. ¿Qué sugerencias realizaría para las próximas Prácticas?

VINCULACIÓN CON EL TERRITORIO



01. Mapa de la Ciudad de Santa Fe
Imagen Satelital google maps

PROYECTOS

ARQUITECTURA Y URBANISMO

1 URBANISMO I

2º Año - AREA DE DISEÑO - CICLO BÁSICO

Título: Aprender a ver la ciudad - Relevamiento y Caracterización del corredor Avenida Facundo Zuviría.

2 TALLER DE PROYECTO URBANISTICO

3º Año - AREA DE DISEÑO - CICLO MEDIO

Título: Desarrollo de propuestas urbanísticas a partir de lineamientos y directrices definidos en el Plan Base para el Desarrollo Urbano (PBDU) en la Localidad de Franck.

3 HISTORIA II | HISTORIA III

3º y 4º Año - AREA DE SOCIALES - CICLO MEDIO

Título: La producción arquitectónica de la década de 1970 en Argentina. Una herramienta para la refn. Caso de estudio: "Complejo habitacional San Jerónimo Bº Centenario Santa Fe"

4 TALLER DE PROYECTO III | CONSTRUCCIONES II | URBANISMO I

3º y 4º Año - AREA DE DISEÑO Y DISEÑO - CICLO MEDIO

Título: Un lugar para los guardianes del río: una oportunidad de materializar un habitar sustentable en el paisaje.

LOCALIZACIÓN	ESTUDIANTES PARTICIPANTES
Avenida Facundo Zuviría 5263 Ciudad de Santa Fe	6
LOCALIZACIÓN	ESTUDIANTES PARTICIPANTES
San Martín 1986 Ciudad de Franck	78
LOCALIZACIÓN	ESTUDIANTES PARTICIPANTES
Barrio Centenario Ciudad de Santa Fe	51
LOCALIZACIÓN	ESTUDIANTES PARTICIPANTES
Escuela 2067 "Omar Alberto Rupp" Manzana 10. Alto Verde Ciudad de Santa Fe	Etapa 1: 6 Etapa 2: 31 Etapa 3: 39

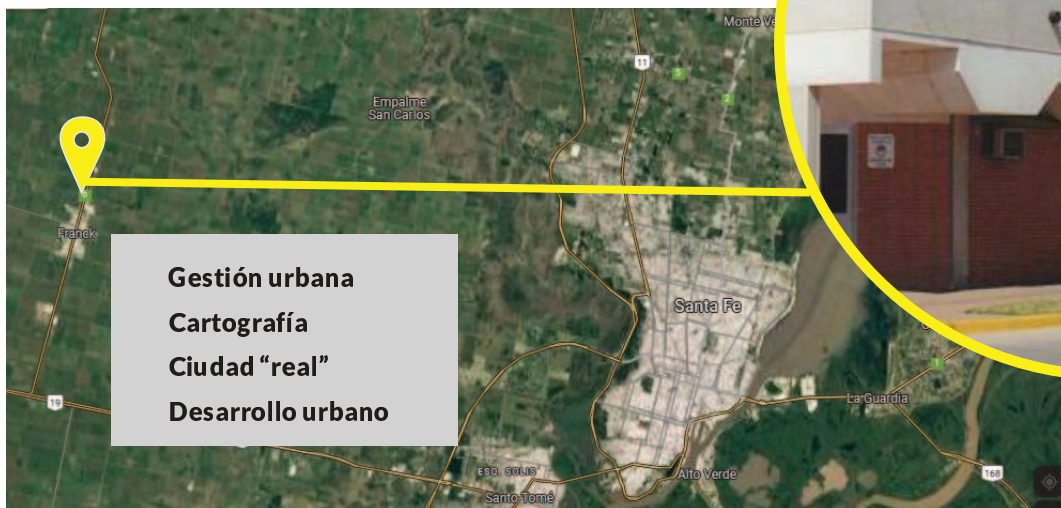
PROYECTOS

ARQUITECTURA Y URBANISMO

2 TALLER DE PROYECTO URBANISTICO

3º Año - ÁREA DE DISEÑO - CICLO MEDIO

Título: Desarrollo de propuestas urbanísticas a partir de lineamientos y directrices definidos en el Plan Base para el Desarrollo Urbano (PBDU) en la Localidad de Franck.



OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

- Introducir en la especificidad del urbanismo (como praxis), en referencia al instrumental de construcción y transformación de la ciudad (gestión urbana).
- Afirmar, como objeto de intervención, la ciudad "real", lo que significa considerar su complejidad.
- Concebir la práctica, como aquello que debe ser para la teoría la propia fuente creadora de una forma de teoría futura (refiere a la teoría de nuestra ciudad).
- Indagar sobre los distintos modos de representación cartográfica y gráfica que permitan realizar una clara comunicación de propuestas.
- Reconocer la necesidad de la confluencia interdisciplinar como una referencia elemental.



Se potenció el trabajo grupal y el compromiso con el proyecto fue mejor. (J.C.M., 2017)



Escasa experiencia previa a una práctica de este estilo. Nos faltó instancias de trabajo con los vecinos para mejor para el análisis y articular teoría práctica. (J.C.M., 2017)

PROYECTOS

ARQUITECTURA Y URBANISMO

3 HISTORIA II | HISTORIA III

2° Año - ÁREA DE DISEÑO - CICLO BÁSICO

Título: La producción arquitectónica de la década de 1970 en Argentina.

Una herramienta para la reflexión. Caso de estudio: "Complejo habitacional San Jerónimo B° Centenario Santa Fe."



OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

- Proponer un aprendizaje situado, en pleno contacto "real" con el objeto arquitectónico.
- Describir las diferentes dimensiones del objeto de estudio.
- Reflexionar acerca de la problemática arquitectónica.
- Participación activa del estudiante.
- Articular acciones conjuntas mediante la cual se pueda contribuir en acciones de tipo: Arquitectónicas, medioambientales, urbanas, sociológicas, históricas, culturales, normativas, patrimoniales.



Involucramiento de los vecinos que aportan información y suman ideas al proyecto. Abordaje interdisciplinario (L.C.; 2016).



Tiempo reducido y necesidad de mayor claridad en las tareas a realizar (L.C., 2016).

PROYECTOS

ARQUITECTURA Y URBANISMO

4 TALLER DE PROYECTO III | CONSTRUCCIONES II | URBANISMO I

3° y 4° Año - ÁREA DE DISEÑO Y DISEÑO - CICLO MEDIO

Título: Un lugar para los guardianes del río: una oportunidad de materializar un habitar sustentable en el paisaje.



OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

- Abordar un problema concreto de diseño desde un enfoque holístico.
- Integración y participación de los futuros usuarios, el diseño integral bioclimático del espacio y la dimensión del paisaje, superando los obstáculos epistemológicos que suponen pensar el objeto arquitectónico aislado.
- Poner a prueba conocimientos en contextos reales.
- Habilitar otras formas de construir saberes, valorar el arte y otras estrategias en la generación de informaciones significativas intra, inter, pre o post disciplinarias.
- Desarrollar destrezas, habilidades y capacidades para la negociación, y la conciencia respecto de los intereses



Interpretar el lugar a partir de su visita física. Relación con habitantes y usuarios de las viviendas analizadas (J.S., 2015).



Necesidad de mayor planificación y necesidad de encuadre. Corto plazo para algunas actividades (J.S., 2015).

PROYECTOS

LICENCIATURA EN DISEÑO DE LA COMUNICACION VISUAL

5 TIPOGRAFIA I

2° Año - ÁREA DE DISEÑO - CICLO BÁSICO

Título: Un aporte tipográfico para la construcción colectiva de la identidad ciudadana.

6 TALLER DE DISEÑO III

3° Año - ÁREA DE DISEÑO - CICLO SUPERIOR

Título: Criterios lúdicos e informacionales para el diseño de dispositivos comunicacionales: la promoción del concepto de soberanía alimentaria.

7 COMUNICACION III

3° Año - AREA DE SOCIALES - CICLO SUPERIOR

Título: Funciones del diseño de comunicaciones visuales para el uso responsable del espacio público. Primera experiencia: Pista de skate "Candioti Park".

8 MEDIOS EXPRESIVOS AUDIOVISUALES II

3° Año - AREA DE TECNOLOGÍA - CICLO SUPERIOR

Título: Construcción de una narrativa audiovisual para alumnos del EEMPA.

LOCALIZACIÓN	ESTUDIANTES PARTICIPANTES
Asociación Civil Cultural "Ochava Roma"	Etapas 1: 89 Etapas 2: 10
LOCALIZACIÓN	ESTUDIANTES PARTICIPANTES
Saavedra 1751 Ciudad de Santa Fe	11
LOCALIZACIÓN	ESTUDIANTES PARTICIPANTES
Rosalía de Castro 1800 Ciudad de Santa Fe	48
LOCALIZACIÓN	ESTUDIANTES PARTICIPANTES
Rivadavia 2953 Ciudad de Santa Fe	64

PROYECTOS

LICENCIATURA EN DISEÑO DE LA COMUNICACION VISUAL

5 TIPOGRAFIA I

2º Año - ÁREA DE DISEÑO - CICLO BÁSICO

Título: Un aporte tipográfico para la construcción colectiva de la cultura ciudadana.



OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

- Reflexiones que generen nuevas herramientas conceptuales.
- Formular nuevos conceptos.
- Transformar vivencias directa de la problemática situada en una experiencia que de como resultado la construcción de nuevos saberes.



La participación positiva y real con otras entidades, fuera de la facultad (D.L., 2016). Trabajo en grupo y territorio (M.C.O., 2016)



Medidas de fuerza del estamento docentes dificultades en la comunicación de la información. (D.L.; M.C.O., 2016)

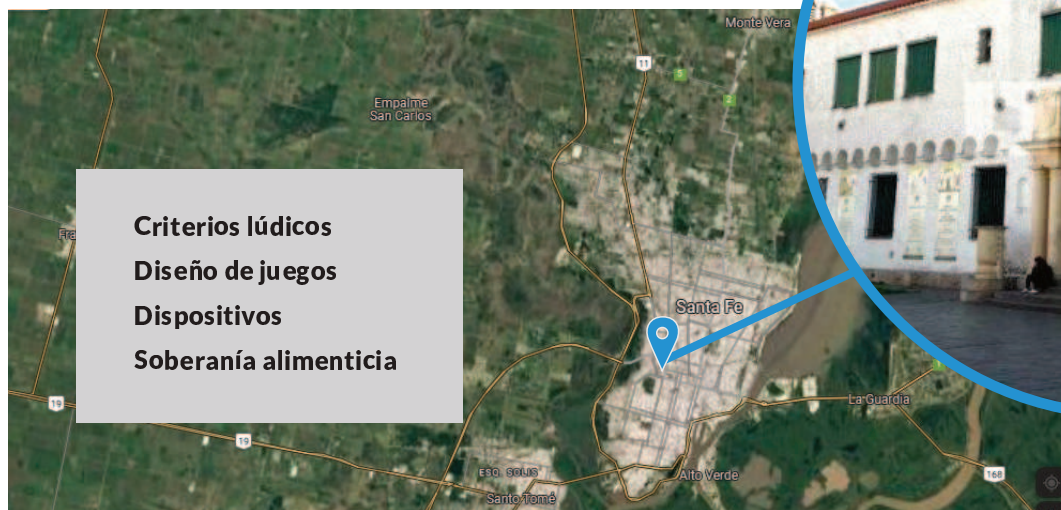
PROYECTOS

LICENCIATURA EN DISEÑO DE LA COMUNICACION VISUAL

6 TALLER DE DISEÑO III

3° Año - ÁREA DE DISEÑO - CICLO SUPERIOR

Título: Criterios lúdicos e informacionales para el diseño de dispositivos comunicacionales: la promoción del concepto de soberanía alimentaria.



OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

- Promover un aprendizaje situado y significativo.
- Incentivar el trabajo colaborativo
- Aprender a relacionarse en una situación social auténtica.
- Reflexionar sobre los conocimientos construidos fuera del aula.



Aportes teóricos para el uso reflexivo y crítico de los contenidos de la asignatura (A.S., 2016). Trabajo en Territorio, diseño contextualizado y enfoque didáctico (M.D., 2016).



Faltó presupuesto para poder concretar los prototipos de los juegos y poder hacer pruebas con los chicos de la escuela (A.S., 2016).

PROYECTOS

LICENCIATURA EN DISEÑO DE LA COMUNICACION VISUAL

7 COMUNICACIÓN III

3º Año - ÁREA DE SOCIALES - CICLO SUPERIOR

Título: Funciones del diseño de comunicaciones visuales para el uso responsable del espacio público.

Primera experiencia: Pista de skate "Candioti Park".



OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

- Profundizar en las funciones del DCV en el espacio público.
- Valorar las instancias de relevamiento y diagnóstico en el trabajo proyectual, y problematizar el enunciado de parámetros para realizar dicho registro y evaluación.
- Contribuir a reducir la distancia entre el enunciado de un "problema de investigación" y un "problema de la realidad", y entre "visión profesionalista".
- Aplicar habilidades y conocimientos académicos en las tareas de relevamiento de necesidades de diseño de comunicación visual en el espacio de referencia, en términos de redundancia, vacancia y eficacia.



Trabajo en territorio y funciones del diseño. Una propuesta de diseño muy interesante, con un estilo único (L.C., 2015).



Medidas de fuerza del estamento docentes dificultades en la comunicación de la información (D.L.; M.C.O., 2016).

PROYECTOS

LICENCIATURA EN DISEÑO DE LA COMUNICACION VISUAL

7 MEDIOS EXPRESIVOS AUDIOVISUALES II

3° Año - ÁREA DE TECNOLOGÍA - CICLO SUPERIOR

Título: Construcción de una narrativa audiovisual para alumnos del EEMPA.



OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

- Valorar las instancias de revelamiento y diagnóstico en relación a la propuesta.
- Investigar las diferentes conceptualizaciones que existen en relación al diseño audiovisual y sobre todo a los géneros narrativos.
- Reflexionar sobre el diseño de imagen y sonido como trabajo profesional, visualizando la realidad a la cual va a ser sometida dicha narrativa.
- Contribuir a producir un material que dé respuestas a las necesidades de un estudiante del E.E.M.P.A. como así también a la generación de un espacio de intercambio y sociabilización entre actores.



Destaco la capacidad del grupo par deliberar posiciones personales y lograr resultados que satisfagan a todos los integrantes, y la división de tareas, priorizando las fortalezas de cada uno (L.R., 2017)



La falta de tiempo y una sola instancia de interacción con los estudiantes de la E.M.P.A. (J.M.B., 2017).

PROYECTOS

LICENCIATURA EN DISEÑO DE LA INDUSTRIAL

SISTEMAS DE REPRESENTACIÓN I Y II

1° y 2° Año - ÁREA DE DISEÑO - CICLO BÁSICO

Título: Tecnologías emergentes. Un acercamiento a la impresión 3D a través del uso de sistemas de representación técnico-expresivo.

LOCALIZACIÓN	ESTUDIANTES PARTICIPANTES
4 de Enero 6425 Ciudad de Santa Fe	Etapa 1: 83 Etapa 2: 6

PROYECTOS

LICENCIATURA EN DISEÑO DE LA INDUSTRIAL

9 SISTEMAS DE REPRESENTACIÓN I Y II

1° y 2° Año - ÁREA DE DISEÑO - CICLO BÁSICO

Título: Tecnologías emergentes. Un acercamiento a la impresión 3D a través del uso de sistemas de representación técnico-expresivo.



OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

- Desarrollar la capacidad creativa y fortalecer habilidades para recuperar obstáculos mediante la concreción de proyectos en objetos físicos.
- Motivar el aprendizaje a través de la participación en una práctica de extensión que lleve adelante la concreción material de un proceso proyectual.
- Reflexionar sobre la implicancia del Diseño con compromiso social en el contexto santafesino como potenciador del crecimiento productivo y motor de desarrollo.
- Multiplicar la participación de los jóvenes en espacios educativos y laborales. Usar tecnologías



Compromiso y conocimientos previos. Trabajo grupal y buena predisposición (P.S.A., 2019).



Continuidad en el trabajo con los estudiantes de la escuela debido a las inasistencias frecuentes (P.S.A., 2019).

Capítulo 5. Análisis

C5_1. Análisis de las PEEE en FADU-UNL

En este primer apartado del presente capítulo retomaremos tres categorías de análisis que están relacionadas entre sí. La primera, 'construcción de conocimientos' en tanto prácticas de educación experiencial que promueven en los estudiantes la “construcción de conocimientos estratégicos” (Camilloni, 2017) y que implica entender cómo y para qué utilizar estos saberes en la resolución de problemas concretos. La segunda es la 'importancia del diálogo', entendida como la acción de comunicación en “términos dialógicos y de construcción social” (Menéndez, 2013). Nos interesa indagar de los informes finales cómo se relacionó la teoría con la práctica durante los encuentros planificados. En cuanto a la tercera categoría, 'innovaciones pedagógicas', son aquellas pensadas como estrategias centrales que resignifican a las prácticas de enseñanza ya que promueven instancias valiosas para los estudiantes (Litwin, 2008).

Cabe señalar que en este apartado centramos nuestro análisis en las fichas de información de cada proyecto y en las respuestas a los cuestionarios realizados de manera *on-line* por los equipos docentes responsables de las PEEE. El objetivo es poner en juego estas relaciones que se enuncian en el corpus empírico, las que desembocan en la construcción de instancias reflexivas y sus consecuentes conclusiones.

C5_2. Espacios curriculares en los que se incluyeron las PEEE

Dados los objetivos de nuestra investigación, cartografiar y analizar las PEEE en FADU-UNL, entre 2014 y 2019, incluimos en el presente capítulo un detalle de las mencionadas prácticas dando cuenta de: 1) año; 2) convocatoria; 3) título de

la propuesta; 4) nivel; 5) área; 6) ciclo; 7) asignatura/s; 8) disciplinas; 9) equipo de cátedra; 10) institución participante y 11) localización.

A partir de este primer relevamiento, realizamos una lectura de los formularios de las propuestas aprobadas con el propósito de registrar la polifonía que las caracteriza. Nos centramos en las voces de los docentes vinculándolas con los propósitos de las PEEE, los objetivos de enseñanza y aprendizaje y los aspectos más significativos que se destacan. Respecto de los estudiantes, recuperamos de sus informes finales las fortalezas y las debilidades manifestadas. Al respecto, cabe señalar que dicha información es solicitada por la Universidad.

Arquitectura y Urbanismo

N°01—PEEE

1) AÑO	2014
2) CONVOCATORIA	2º
3) TITULO DE LA PROPUESTA	La implementación de estrategias urbanísticas de mejora barrial a partir del reconocimiento de lugares urbanos.
4) NIVEL	
5) ÁREA	DISEÑO
6) CICLO	
7) ASIGNATURA/S	Taller de Urbanismo Trandisciplinar I y II
8) DISCIPLINAS	Urbanismo - Arquitectura - Antropología - Ciencias políticas
9) EQUIPO DE CATEDRA	Zarate, Marcelo; Boscarol, Alejandro; Serafino, Alicia; Sosa Sálico Milagros
10) INSTITUCIONES PARTICIPANTES	Agencia Santa Fe Habitat del Gobierno de la ciudad Santa Fe. - Proyecto Urbano Integral Noroeste (PUI Noreste) - Vecinal Guadalupe Oeste y Cnel. Dorrego
11) LOCALIZACIÓN	Barrio Guadalupe Oeste, Coronel Dorrego, La Esmeralda, Nueva Esperanza, Los Cipreses. Santa Fe.

N°02—PEEE

1) AÑO	2014
2) CONVOCATORIA	2º
3) TITULO DE LA PROPUESTA	Planificación urbanística con sustentabilidad y participación. Un camino para el ejercicio de la ciudadanía.
4) NIVEL	4º

5) ÁREA	DISEÑO
6) CICLO	CICLO MEDIO
7) ASIGNATURA/S	Taller de Proyecto Urbanístico
8) DISCIPLINAS	Ordenamiento territorial - Urbanismo
9) EQUIPO DE CATEDRA	Soijet, Mirta; Rodríguez, Miguel; Mantaras, Marcelo; Mantovani, Graciela; Costa, Camila; Nicolini, Andrés; Ferreyra, Magdalena
10) INSTITUCIONES PARTICIPANTES	Comuna de Franck
11) LOCALIZACIÓN	Martín 1986. Franck. Santa Fe

N°03—PEEE

1) AÑO	2014
2) CONVOCATORIA	2º
3) TITULO DE LA PROPUESTA	Un lugar para los guardianes del río: una oportunidad de materializar un habitar sustentable en el paisaje.
4) NIVEL	3º
5) ÁREA	DISEÑO - TECNOLOGÍA
6) CICLO	CICLO MEDIO
7) ASIGNATURA/S	Taller de Proyecto III - Construcciones II - Urbanismo
8) DISCIPLINAS	Urbanismo - Construcción Bioclimática
9) EQUIPO DE CATEDRA	Mines, Patricia; Airaudo, Raquel; Giavedoni, Ricardo
10) INSTITUCIONES PARTICIPANTES	Escuela Rupp - Pseo de la Ribera - Paraje La Boca - Isla La Tona (Alto Verde)
11) LOCALIZACIÓN	Escuela Rupp de la Mutual PRESAFE (2007-2017) correspondiente al inmueble del antiguo Semáforo de Prefectura, nueva formación lindante e isla La Tona.

N°04—PEEE

1) AÑO	2014
2) CONVOCATORIA	2º
3) TITULO DE LA PROPUESTA	Centro de servicios en la plaza de las tres culturas. Ciudad de Santa Fe, República Argentina.
4) NIVEL	3º y 4º
5) ÁREA	DISEÑO
6) CICLO	CICLO MEDIO

7) ASIGNATURA/S	Taller de Proyecto III - Taller de Proyecto IV
8) DISCIPLINAS	Arquitectura y Diseño
9) EQUIPO DE CATEDRA	Irigoyen, Miguel; Bravi, Rodolfo; Melhem, Mariana; Giura, Analía; Vignati, Susana; Michelini, Jorge; Puyol, María; Nieva, Analía; Balbi, Ricardo.
10) INSTITUCIONES PARTICIPANTES	Secretaría de Planeamiento Urbano (Municipalidad de la Ciudad de Santa Fe) - Museo Histórico Provincial - Museo Etnográfico - Convento y Museo de San Francisco - Asociación de Defensa del Parque Sur y su entorno
11) LOCALIZACIÓN	Vecinal Sur "Pedro A. Candiotti"; Paseo de las Tres Culturas. Santa Fe.

N°05—PEEE

1) AÑO	2015
2) CONVOCATORIA	4º
3) TITULO DE LA PROPUESTA	La producción arquitectónica de la década de 1970 en Argentina. Una herramienta para la reflexión. Caso de estudio: "Complejo habitacional San Jerónimo Bº Centenario - Santa Fe"
4) NIVEL	3º y 4º
5) ÁREA	SOCIALES
6) CICLO	CICLO MEDIO
7) ASIGNATURA/S	Historia II - Historia III
8) DISCIPLINAS	Arquitectura. Área Ciencias Sociales – Subárea: Historia, Teoría y Crítica de la Arquitectura
9) EQUIPO DE CATEDRA	Meinardy, Gervasio; Bournissent, Silvia; Ceaglio, Carolina; Fabre, Ma. Virginia; Fanelli, Leonardo; Reinantes, Ma. Milagros; Santarelli, Leticia
10) INSTITUCIONES PARTICIPANTE	dirección Provincial de Gestión de suelo y ordenamiento territorial. Secretaría de Estado del hábitat. Gobierno de la Provincia de Santa Fe.
11) LOCALIZACIÓN	Barrio Centenario - Ciudad de Santa Fe. SF

N°06—PEEE

1) AÑO	2015
2) CONVOCATORIA	4º
3) TITULO DE LA PROPUESTA	Ciudad intermedia: simulación (de un proceso) de planificación participativa para su ordenamiento territorial.
4) NIVEL	4º
5) ÁREA	DISEÑO
6) CICLO	CICLO MEDIO
7) ASIGNATURA/S	Taller de Proyecto Urbanístico

8) DISCIPLINAS	Estudios Urbano y territoriales
9) EQUIPO DE CATEDRA	Soijet, Mirta; Mantovani, Graciela; Rodriguez, Miguel; Mantaras, Marcelo; Mantovani, Graciela; Tonini, Raúl; Costa, Camila; Nicolini Andrés; Ferreyra, Magdalena; Uriarte, Yanina
10) INSTITUCIÓN PARTICIPANTE	Comuna de Monte Vera - INTA Monte Vera
11) LOCALIZACIÓN	Av. San Martín 6190 - Monte Vera Agencia De Extensión Rural Monte Vera. SF

N°07—PEEE

1) AÑO	2016
2) CONVOCATORIA	5º
3) TITULO DE LA PROPUESTA	Movilidad Sostenible: Caminos escolares.
4) NIVEL	2º y 3º
5) ÁREA	DISEÑO
6) CICLO	CICLO BÁSICO y MEDIO
7) ASIGNATURA/S	Urbanismo I; Urbanismo II; Taller de Proyecto Urbanístico
8) DISCIPLINAS	Urbanismo - Territorio - Ambiente - Movilidad
9) EQUIPO DE CATEDRA	Andino, Lucas; Valiente, Diego; Blanca, Marina; Poretti, Javier; Giavedoni, Ricardo
10) INSTITUCIÓN PARTICIPANTE	Comuna de Franck
11) LOCALIZACIÓN	Dirección de Tránsito. San Martín 1986. Franck. SF

N°08—PEEE

1) AÑO	2016
2) CONVOCATORIA	5º
3) TITULO DE LA PROPUESTA	El mejoramiento urbano barrial como estrategia urbanística de inclusión social.
4) NIVEL	3º y 4º
5) ÁREA	
6) CICLO	
7) ASIGNATURA/S	Taller de Urbanismo Transdisciplinar I y II
8) DISCIPLINAS	Urbanismo
9) EQUIPO DE CATEDRA	Zarate, Marcelo; Boscarol, Alejandro; Paredes Ma. Victoria; Castoldi, Federico

10) INSTITUCIONES PARTICIPANTE	Proyecto Urbano Integral al Norte (PUI Noroeste). Agencia Santa Fe Hábitat. Vecinal La Esmeralda y Vecinal coronel Dorrego.
11) LOCALIZACIÓN	Barrio 20 de abril. (Límites: Al norte: Callejon Roca; al sur: Boulevard French; al oeste: Av. Aristóbulo del Valle. Ciudad de Santa Fe. SF.

N°09—PEEE

1) AÑO	2015
2) CONVOCATORIA	4º
3) TITULO DE LA PROPUESTA	Ciudad intermedia: simulación (de un proceso) de planificación participativa para su ordenamiento territorial.
4) NIVEL	4º
5) ÁREA	DISEÑO
6) CICLO	CICLO MEDIO
7) ASIGNATURA/S	Taller de Proyecto Urbanístico
8) DISCIPLINAS	Estudios Urbano y territoriales
9) EQUIPO DE CATEDRA	Soijet, Mirta; Mantovani, Graciela; Rodriguez, Miguel; Mantaras, Marcelo; Mantovani, Graciela; Tonini, Raúl; Costa, Camila; Nicolini Andrés; Ferreyra, Magdalena; Uriarte, Yanina
10) INSTITUCIÓN PARTICIPANTE	Comuna de Monte Vera - INTA Monte Vera
11) LOCALIZACIÓN	Av. San Martín 6190 - Monte Vera Agencia De Extensión Rural Monte Vera. SF

N°10—PEEE

1) AÑO	2016
2) CONVOCATORIA	6º
3) TITULO DE LA PROPUESTA	Movilidad Urbana para un ordenamiento sostenible. El caso de la Comuna de Franck.
4) NIVEL	2º
5) ÁREA	DISEÑO
6) CICLO	CICLO BÁSICO
7) ASIGNATURA/S	Urbanismo I
8) DISCIPLINAS	Urbanismo, territorio, movilidad, ambiente
9) EQUIPO DE CATEDRA	Valiente, Diego; Andino, Lucas; Blanca, Marina; Ricardo, Robles; Poretti, Javier; Giavedoni, Ricardo; Caracci, Walter; Reinheimer, Bruno
10) INSTITUCIONES PARTICIPANTE	Comuna de Franck; Escuela Primaria N°321 Joaquín V. González; Escuela Secundaria Modalidad Técnico

11) LOCALIZACIÓN	Dirección de Tránsito. San Martín 1986. Comuna de Franck. SF.
------------------	---

N°11—PEEE

1) AÑO	2016
2) CONVOCATORIA	6º
3) TÍTULO DE LA PROPUESTA	Desarrollo de propuestas urbanísticas a partir de lineamientos y directrices definidos en el Plan Base para el Desarrollo Urbano (PBDU) de la localidad de Franck.
4) NIVEL	3º
5) ÁREA	DISEÑO
6) CICLO	CICLO MEDIO
7) ASIGNATURA/S	Taller de Proyecto Urbanístico
8) DISCIPLINAS	Estudios Urbano - Territoriales
9) EQUIPO DE CATEDRA	Soijet, Mirta; Mantovani, Graciela; Rodríguez, Miguel; Mantaras, Marcelo; Tonini, Raúl; Costa, Camila; Nicolini, Andrés; Ferreyra Magdalena; Uriarte Yanina
10) INSTITUCIÓN PARTICIPANTE	Comuna de Franck.
11) LOCALIZACIÓN	Comuna de Franck. San Martín 1986. SF

N°12—PEEE

1) AÑO	2017
2) CONVOCATORIA	7º
3) TÍTULO DE LA PROPUESTA	Aprender a ver la ciudad - Relevamiento y Caracterización del corredor Avenida Facundo Zuviría.
4) NIVEL	2º
5) ÁREA	DISEÑO
6) CICLO	CICLO MEDIO
7) ASIGNATURA/S	Urbanismo I
8) DISCIPLINAS	Urbanismo
9) EQUIPO DE CATEDRA	Valiente, Diego; Andino, Lucas; Blanca, Marina; Ricardo, Robles; Poretti, Javier; Giavedoni, Ricardo; Caracci, Walter; Reinheimer, Bruno
10) INSTITUCIÓN PARTICIPANTE	Asociación de Comerciantes, Industriales, Profesionales y Amigos de Av. Facundo Zuviría
11) LOCALIZACIÓN	Avenida Facundo Zuviría 5263. Ciudad de Santa Fe. SF

N° 13—PEEE

1) AÑO	2017
--------	------

2) CONVOCATORIA	7º
3) TITULO DE LA PROPUESTA	Aprender a ver la ciudad desde el análisis: el caso Paraje La Boca.
4) NIVEL	3º
5) ÁREA	DISEÑO
6) CICLO	CICLO MEDIO
7) ASIGNATURA/S	Urbanismo II
8) DISCIPLINAS	Urbanismo y planificación - Paisaje urbano - Turismo sustentable
9) EQUIPO DE CATEDRA	Giavedoni, Ricardo; Robles, Fernando; Poretti, Javier
10) INSTITUCIONES PARTICIPANTE	Escuela de Enseñanza Técnica N° 645 Martín Jacobo Thompson - Escuela de Enseñanza Media N° 2067 Omar A. Rup. Sindicato de la Mutual PRESAFE, los guardianes de Río - Asociación de Jóvenes Pescadores Moncho Lucero - Vecinal y la Red Interinstitucional y social de Alto Verde.
11) LOCALIZACIÓN	Paraje La Boca, al sur de la manzana 10 del Barrio de Alto Verde. Ciudad de Santa Fe.

Nº14—PEEE

1) AÑO	2017
2) CONVOCATORIA	7º
3) TITULO DE LA PROPUESTA	Monitoreo social y preservación del espacio público a partir de las TIC's.
4) NIVEL	
5) ÁREA	DISEÑO
6) CICLO	
7) ASIGNATURA/S	Taller de Urbanismo Transdisciplinar I y II
8) DISCIPLINAS	Urbanismo
9) EQUIPO DE CATEDRA	Zarate, Marcelo; Boscarol, Alejandro
10) INSTITUCIONES PARTICIPANTE	Programa Urbano Integral Nor-Este del Gobierno de la Ciudad de Santa Fe - Movimiento "Los sin techo" - Policía Comunitaria de Coronel Dorrego - Vecinal Coronel Dorrego.
11) LOCALIZACIÓN	Los límites del área de estudio son los siguientes: Norte: Boulevard French; Sur: calle Larrea; Oeste: Av. Aristóbulo del Valle; Este: Vías del FFCC Belgrano. SF.

Nº15—PEEE

1) AÑO	2017
--------	------

2) CONVOCATORIA	7º
3) TÍTULO DE LA PROPUESTA	Aprender a ver la ciudad - Relevamiento y Caracterización del corredor Avenida Facundo Zuviría.
4) NIVEL	2º
5) ÁREA	DISEÑO
6) CICLO	CICLO MEDIO
7) ASIGNATURA/S	Urbanismo I
8) DISCIPLINAS	Urbanismo
9) EQUIPO DE CATEDRA	Valiente, Diego; Andino, Lucas; Blanca, Marina; Ricardo, Robles; Poretti, Javier; Giavedoni, Ricardo; Caracci, Walter; Reinheimer, Bruno
10) INSTITUCIÓN PARTICIPANTE	Asociación de Comerciantes, Industriales, Profesionales y Amigos de Av. Facundo Zuviría
11) LOCALIZACIÓN	Avenida Facundo Zuviría 5263. Ciudad de Santa Fe. SF

Nº16—PEEE

1) AÑO	2017
2) CONVOCATORIA	7º
3) TÍTULO DE LA PROPUESTA	La identidad urbana de Alto Verde, ciudad de Santa Fe. Sistema de referencias espaciales en barrio espontáneo a partir de estrategias de mapeo colectivo e interpretación del paisaje
4) NIVEL	3º y 4º
5) ÁREA	DISEÑO
6) CICLO	CICLO MEDIO
7) ASIGNATURA/S	Urbanismo II
8) DISCIPLINAS	Urbanismo II y Taller de Proyecto Urbanístico
9) EQUIPO DE CATEDRA	Reinheimer, Bruno; Poretti, Javier - Albizzati, Florencia; Dalmolin, Andrea; Notta, Laura; Vastos, Rocio
10) INSTITUCIÓN PARTICIPANTE	Red Institucional y Social de Alto Verde
11) LOCALIZACIÓN	Barrio de Alto Verde, con base en Plaza de la Paz y/o Plaza Evita. Ciudad de Santa Fe.

Nº17—PEEE

1) AÑO	2017
--------	------

2) CONVOCATORIA	8º
3) TITULO DE LA PROPUESTA	Arquitectura y niñez. La dimensión lúdica como principio de acción y valoración del patrimonio arquitectónico y cultural
4) NIVEL	3º y 4º
5) ÁREA	SOCIALES
6) CICLO	CICLO MEDIO
7) ASIGNATURA/S	Historia II y III; Morfología III; TDA III y IV
8) DISCIPLINAS	Arquitectura
9) EQUIPO DE CATEDRA	Meinardy, Gervasio; Ceaglio, Carolina; Fanelli, Leonardo; Reinante, Ma. Milagros; Santarelli, Leticia. Evequoz, Jimena. Tutores: Paiva, Jeronimo; Acosta, Nadia; Pelaez, Victoria; Pina, Antonela; Masat, Pamela; Capovilla, Stefanía; Lavallen, Emiliano
10) INSTITUCIONES PARTICIPANTES	Edificio Educativo Del Período Cosmopolita / Eclecticismo: Escuela No 2 Manuel Belgrano
11) LOCALIZACIÓN	Ministerio De Educación De La Provincia De Santa Fe: - Programa El Patio.- Gobierno De La Ciudad de Santa Fe

Nº18—PEEE

1) AÑO	2017
2) CONVOCATORIA	8º
3) TITULO DE LA PROPUESTA	El periurbano santafesino: PROYECTAR entre la lógica inmobiliaria y la cultura productiva.
4) NIVEL	4º
5) ÁREA	DISEÑO
6) CICLO	CICLO MEDIO
7) ASIGNATURA/S	Taller de Proyecto Urbanístico
8) DISCIPLINAS	Proyecto urbanístico. Ordenamiento Territorial
9) EQUIPO DE CATEDRA	Soijet, Mirta; Mantovani, Graciela; Rodríguez; Miguel, Mantovani, Graciela; Mantaras, Marcelo; Tonini, Raúl; Costa, Camila; Nicolini, Andrés; Ferreyra, Magdalena
10) INSTITUCIÓN PARTICIPANTE	Centro Experimental Ángel Gallardo (Municipalidad de Monte Vera). En los borde de contacto Santa Fe - Recreo - Monte Vera
11) LOCALIZACIÓN	Agencia De Extensión Rural Monte Vera. SF.

N°19—PEEE

1) AÑO	2017
2) CONVOCATORIA	8º
3) TÍTULO DE LA PROPUESTA	Aprender a ver la ciudad desde el proyecto: el caso Paraje La Boca
4) NIVEL	4º
5) ÁREA	DISEÑO
6) CICLO	CICLO MEDIO
7) ASIGNATURA/S	Taller de Proyecto Urbanístico
8) DISCIPLINAS	Urbanismo y planificación - Paisaje urbano - Turismo sustentable
9) EQUIPO DE CATEDRA	Giavedoni, Ricardo; Robles, Ricardo; Robles, Fernando
10) INSTITUCIONES PARTICIPANTE	Escuela N° 645 Thompson - Escuela N° 2067 Omar Rupp - Asociación de Jóvenes Pescadores Moncho Lucero - Guardianes del Río.
11) LOCALIZACIÓN	El paraje La Boca del barrio de Alto Verde

N°20—PEEE

1) AÑO	2017
2) CONVOCATORIA	8º
3) TÍTULO DE LA PROPUESTA	El periurbano santafesino: abordar urbanísticamente la lógica inmobiliaria y la cultura productiva
4) NIVEL	3º
5) ÁREA	DISEÑO
6) CICLO	CICLO MEDIO
7) ASIGNATURA/S	Urbanismo II
8) DISCIPLINAS	Análisis urbano - Ordenamiento territorial
9) EQUIPO DE CATEDRA	Sojjet, Mirta; Mantovani, Graciela; Tonini, Raúl; Gramaglia, Valeria; Peralta Flores, Ma. Celeste; Pennisi, Belen; Uriarte, Yanina
10) INSTITUCIONES PARTICIPANTE	Sociedad de Quinteros - Dirección Provincial de Programas Socioculturales - CIPES/INTA - Ministerio de la Producción Gobierno Provincial de Santa Fe- Municipalidad de Monte Vera
11) LOCALIZACIÓN	Centro Experimental Ángel Gallardo (Municipalidad de Monte Vera). En los bordes de contacto Santa Fe - Recreo - Monte Vera

N°21—PEEE

1) AÑO	2019
2) CONVOCATORIA	10º
3) TÍTULO DE LA PROPUESTA	Aprender a ver el territorio desde la planificación: el caso paraje La Boca.
4) NIVEL	4º
5) ÁREA	DISEÑO
6) CICLO	CICLO MEDIO
7) ASIGNATURA/S	Taller de Proyecto Urbanístico
8) DISCIPLINAS	Urbanismo - planificación del territorio - Paisaje urbano
9) EQUIPO DE CATEDRA	Giavedoni, Ricardo; Poretti, Javier; Robles, Ricardo
10) INSTITUCIÓN PARTICIPANTE	Escuela Agrotécnica Nro 645 Coronel Martín Jacobo Thompson - Delegación Municipal La Tranquerita - Escuela No 2067 Omar A. Rupp - Asociación de Jóvenes Pescadores Moncho Lucero
11) LOCALIZACIÓN	Paraje La Boca, Alto Verde, ciudad de Santa Fe.

N°22—PEEE

1) AÑO	2019
2) CONVOCATORIA	10º
3) TÍTULO DE LA PROPUESTA	Arquitectura: patrimonio y escolaridad.
4) NIVEL	3º y 4º
5) ÁREA	SOCIALES
6) CICLO	CICLO MEDIO
7) ASIGNATURA/S	Historia II - Historia III
8) DISCIPLINAS	Arquitectura
9) EQUIPO DE CATEDRA	Meinardy, Gervasio; Ceaglio, Carolina; Fanelli, Leonardo; Reinante, Ma. Milagros; Santarelli, Leticia; Vilar Evequoz, Jimena; Romano, Santiago. Pasantes Alumnos: Paiva Jerónimo
10) INSTITUCIONES PARTICIPANTE	Escuela N° 5 Vicente López y Planes. FICHINTI Laboratorios de materiales de construcción, en articulación con el Laboratorio de Técnicas y Materiales de la FADU, UNL y cátedras afines.
11) LOCALIZACIÓN	Barrio Roma, Tucumán 3560. Ciudad Universitaria. Ciudad de Santa Fe.

N°23—PEEE

1) AÑO	2019
2) CONVOCATORIA	10º
3) TÍTULO DE LA PROPUESTA	Arquitecturas para acceder al río. Alto Verde, Micro Región Insular Área Metropolitana Santa Fe.
4) NIVEL	3º y 4º
5) ÁREA	DISEÑO
6) CICLO	CICLO MEDIO
7) ASIGNATURA/S	Taller de Proyecto III y Taller de Proyecto IV
8) DISCIPLINAS	Arquitectura y Paisaje
9) EQUIPO DE CATEDRA	Mines, Patricia; Agostini, Rodrigo; Carreras, Leonardo; Cosentino, Sergio; Anzilutti, Pablo; Carreras, María José; Fedonzuk, Victor; Fratari, Carlos; Gotelli, Juan Pablo; Mantaras, Guillermo; Rios, Leonardo.
10) INSTITUCIÓN PARTICIPANTE	Asociación Vecinal Alto Verde- Asociación Vecinal la Boca- secretaria de Resiliencia y Desarrollo Estratégico- Subsecretaria de Turismo de la Municipalidad de Santa Fe- Emprendimiento social de turismo náutico de interpretación Guardianes del río La Ribereña
11) LOCALIZACIÓN	En terrenos de borde costero en el territorio insular del área metropolitana Santa Fe

N°24—PEEE

1) AÑO	2019
2) CONVOCATORIA	10º
3) TÍTULO DE LA PROPUESTA	La identidad urbana de Alto Verde, ciudad de Santa Fe.
4) NIVEL	3º
5) ÁREA	DISEÑO
6) CICLO	CICLO MEDIO
7) ASIGNATURA/S	Urbanismo II
8) DISCIPLINAS	Urbanismo
9) EQUIPO DE CATEDRA	Reinheimer, Bruno; Poretti, Javier. Pasantes en docencia: Albizzati, Florencia; Corona; Ma. Rosa; Mercke, Edelveis
10) INSTITUCIONES PARTICIPANTE	Red Interinstitucional y Social de Alto Verde, considerando que nuclea a un conjunto de instituciones, organismos oficiales, organizaciones barriales y vecinos.
11) LOCALIZACIÓN	Barrio Alto Verde, con base en Plaza de la Paz y Plaza Evita.

N°25—PEEE

1) AÑO	2019
2) CONVOCATORIA	10º
3) TÍTULO DE LA PROPUESTA	Urbanismo participativo y Tecnologías de la Información.
4) NIVEL	
5) ÁREA	DISEÑO
6) CICLO	
7) ASIGNATURA/S	Taller de Urbanismo Transdisciplinar I y II
8) DISCIPLINAS	Urbanismo - Gestión Urbana Participativa - Gobierno Electrónico/ Tecnologías de la Información - Diseño Asistido por Computadora - Informática - Diseño centrado en el usuario - Comunicación Visual.
9) EQUIPO DE CATEDRA	Zárate, Marcelo; Boscarol, Alejandro; Crovella, Fernán; Loyarte, Horacio Cesar; Paredes, María Victoria
10) INSTITUCIONES PARTICIPANTE	Asociación Vecinal Fomento 9 de Julio - Asociación Civil Parque Federal. - Secretaría de Medio Ambiente del Gob. de la Ciudad.
11) LOCALIZACIÓN	Barrio Fomento 9 de Julio. Ciudad de Santa Fe. SF

N°26—PEEE

1) AÑO	2019
2) CONVOCATORIA	11º
3) TÍTULO DE LA PROPUESTA	Paisaje e identidad ribereños en el borde Costero de Paraná. Análisis y problematización en el área del Puerto Viejo, Paraná Entre Ríos.
4) NIVEL	3º
5) ÁREA	DISEÑO
6) CICLO	CICLO MEDIO
7) ASIGNATURA/S	Urbanismo II
8) DISCIPLINAS	Urbanismo
9) EQUIPO DE CATEDRA	Valiente, Diego; Andino, Lucas; Poretti, Javier. Tutores: Robles, Fernando; Robles, Ricardo; Werner; Paula Marianela; Castellaro, María Juliana.
10) INSTITUCIÓN PARTICIPANTE	Centro Comunitario Josefina Zubizarreta. Dirección de Diseño Urbano Arquitectónico; Subsecretaría de Planeamiento del Municipio de Paraná.
11) LOCALIZACIÓN	Barrio de Viejo; Centro Comunitario "Josefina Zubizarreta", Paraná- Entre Ríos.

Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual

N°01—PEEE

1) AÑO	2015
2) CONVOCATORIA	3º
3) TÍTULO DE LA PROPUESTA	Funciones del diseño de comunicación visual para el uso responsable del espacio público. Primera experiencia: Pista de skate "Candioti Park"
4) NIVEL	3º
5) ÁREA	SOCIALES
6) CICLO	CICLO SUPERIOR
7) ASIGNATURA/S	Comunicación III
8) DISCIPLINAS	Diseño de la Comunicación Visual – Semiótica - Estética
9) EQUIPO DE CATEDRA	Molinas, Isabe; Fantini, Estefanía; Maidana, Nidia; Platino, Florencia; Acebal, Martín; Vázquez, Cristian
10) INSTITUCIÓN PARTICIPANTES	Sede de la Vecinal Candioti Sud
11) LOCALIZACIÓN	Playón Deportivo y Pista de Skate - Rosalia de Castro 1800. Ciudad de Santa Fe.

N°02—PEEE

1) AÑO	2015
2) CONVOCATORIA	3º
3) TÍTULO DE LA PROPUESTA	Taller de cerámica La Guardia: un aporte a la construcción de su identidad comunicacional
4) NIVEL	3º
5) ÁREA	TECNOLOGÍA
6) CICLO	CICLO SUPERIOR
7) ASIGNATURA/S	Tecnología III
8) DISCIPLINAS	Diseño de la Comunicación Visual
9) EQUIPO DE CATEDRA	Meyer, Silvia; Caloia, Alejandro; Mandolesi, Jorge
10) INSTITUCIÓN PARTICIPANTES	Taller de Ceramica Artesanal de La Guardia
11) LOCALIZACIÓN	Playón Deportivo y Pista de Skate - Rosalia de Castro 1800. Ciudad de Santa Fe.

N°03—PEEE

1) AÑO	2015
2) CONVOCATORIA	4º
3) TÍTULO DE LA PROPUESTA	Criterios lúdicos e informativos para el diseño de dispositivos comunicacionales: la promoción del concepto de soberanía alimentaria
4) NIVEL	3º
5) ÁREA	DISEÑO
6) CICLO	CICLO SUPERIOR
7) ASIGNATURA/S	Taller de Diseño III
8) DISCIPLINAS	Diseño de la Comunicación Visual - Diseño de Juegos
9) EQUIPO DE CATEDRA	Gorodischer Horacio; Torres Luyo, Silvia; Juani, Gabriel
10) INSTITUCIÓN PARTICIPANTES	Escuela de Educación Media N° 0032 Normal Superior General José de San Martín
11) LOCALIZACIÓN	Saavedra 1751. Ciudad de Santa Fe.

N°04—PEEE

1) AÑO	2016
2) CONVOCATORIA	5º
3) TÍTULO DE LA PROPUESTA	Un aporte tipográfico para la construcción colectiva de la identidad ciudadana
4) NIVEL	2º y 3º
5) ÁREA	DISEÑO
6) CICLO	CICLO BÁSICO/SUPERIOR
7) ASIGNATURA/S	Tipografía I
8) DISCIPLINAS	Diseño de la Comunicación Visual - Tipografía
9) EQUIPO DE CATEDRA	González, Silvia; Margüello, Martin; Giménez Corte, Lisandro; Melhem, Alejandra; Gariglio, Alejandro; Pucci, Marcela; Scarafía, Franco; Villalba, Rafael; Valente, Franco
10) INSTITUCIÓN PARTICIPANTES	Asociación Civil "Santa Fe", Nuestro Futuro.
11) LOCALIZACIÓN	Barrios "Los Hornos", Mayoraz y Barrio "Belgrano". 4 de Enero 6425. Ciudad de Santa Fe.

N°05—PEEE

1) AÑO	2016
2) CONVOCATORIA	5º
3) TÍTULO DE LA PROPUESTA	Jornadas internacionales de jóvenes emprendedores - Programa de Identidad y Comunicación
4) NIVEL	3º
5) ÁREA	DISEÑO
6) CICLO	CICLO SUPERIOR
7) ASIGNATURA/S	Taller de Diseño III
8) DISCIPLINAS	Diseño de la Comunicación Visual
9) EQUIPO DE CATEDRA	Sunzunegui, Danilo; Carignano, José Carlos; Frutos, Roberto
10) INSTITUCIÓN PARTICIPANTES	Programa Emprendedores. Secretaría de Vinculación tecnológica y Desarrollo Productivo. UNL.
11) LOCALIZACIÓN	Pje Martinez 2626. Ciudad de Santa Fe.

N°06—PEEE

1) AÑO	2017
2) CONVOCATORIA	7º
3) TÍTULO DE LA PROPUESTA	Un aporte tipográfico para la construcción colectiva de la cultura ciudadana
4) NIVEL	2º y 3º
5) ÁREA	DISEÑO
6) CICLO	CICLO BÁSICO/SUPERIOR
7) ASIGNATURA/S	Tipografía I y II
8) DISCIPLINAS	Diseño de la Comunicación Visual - Tipografía
9) EQUIPO DE CATEDRA	González, Silvia; Margüello, Martin; Giménez Corte, Lisandro; Melhem, Alejandra; Gariglio, Alejandro; Pucci, Marcela; Scarafía, Franco; Villalba, Rafael; Valente, Franco. ischer Horacio; Torres Luyo, Silvia; Juani, Gabriel
10) INSTITUCIÓN PARTICIPANTE	Asociación Civil Cultural "Ochava Roma"
11) LOCALIZACIÓN	Barrio Roma, Santiago de Chile 2696. Ciudad de Santa Fe.

N°07—PEEE

1) AÑO	2017
2) CONVOCATORIA	7º
3) TÍTULO DE LA PROPUESTA	Producción de packaging y/o etiquetas para productos de los emprendedores de la Economía Social y Solidaria
4) NIVEL	2º
5) ÁREA	TECNOLOGÍA
6) CICLO	CICLO BÁSICO
7) ASIGNATURA/S	Tecnología I
8) DISCIPLINAS	Diseño de la Comunicación Visual. Packaging
9) EQUIPO DE CATEDRA	Prause, Carlos; Goldsack, Rodrigo; Vázquez, Cristian; Garnero, M. Florencia
10) INSTITUCIÓN PARTICIPANTE	Centro de Emprendedores de la Economía Social. (CEES). Gobierno de la ciudad de Santa Fe. Gobierno de la Provincia de Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral.
11) LOCALIZACIÓN	Pedro Vittori 4214. Ciudad de Santa Fe. SF.

N°08—PEEE

1) AÑO	2017
2) CONVOCATORIA	7º
3) TÍTULO DE LA PROPUESTA	Construcción de una narrativa audiovisual para alumnos del EEMPA
4) NIVEL	3º
5) ÁREA	TECNOLOGÍA
6) CICLO	CICLO SUPERIOR
7) ASIGNATURA/S	Medios Expresivos Audiovisuales II
8) DISCIPLINAS	Diseño de la Comunicación Visual - Producción Audiovisual - Sintaxis de la imagen y el sonido
9) EQUIPO DE CATEDRA	Tamayo, Ysabel; Goldsack, Rodrigo; Gómez, Mariano; Olcina, María Laura
10) INSTITUCIÓN PARTICIPANTE	La E.E.M.P.A. N° 1028 "Francisco Candiotti".
11) LOCALIZACIÓN	Rivadavia 2953. Ciudad de Santa Fe.

N°09—PEEE

1) AÑO	2018
2) CONVOCATORIA	9º
3) TITULO DE LA PROPUESTA	Producción de etiquetas para potenciar productos de Emprendedores Locales.
4) NIVEL	2º
5) ÁREA	TECNOLOGÍA
6) CICLO	CICLO BÁSICO
7) ASIGNATURA/S	Tecnología II
8) DISCIPLINAS	Diseño de la Comunicación Visual - Etiquetas - Packaging
9) EQUIPO DE CATEDRA	Prause, Carlos; Goldsack, Rodrigo; Vázquez, Cristian; Garnero, Ma. Florencia
10) INSTITUCIÓN PARTICIPANTE	Santa Fe ACTIVA - Club de Emprendedores. Municipalidad de la Ciudad de Santa Fe
11) LOCALIZACIÓN	Cortada Falucho 2450 (Ex Liceo Municipalidad)

N°10—PEEE

1) AÑO	2019
2) CONVOCATORIA	10º
3) TITULO DE LA PROPUESTA	Taller infantil para la alfabetización visual y la producción de historietas en la Escuela N° 39 de Colastiné Norte "El Super Pancho"
4) NIVEL	3º
5) ÁREA	TECNOLOGÍA
6) CICLO	CICLO SUPERIOR
7) ASIGNATURA/S	Medios Expresivos Audiovisuales II
8) DISCIPLINAS	Diseño de la Comunicación Visual – Producción Audiovisual – Sintaxis de la imagen
9) EQUIPO DE CATEDRA	Tamayo, Ysabel; Goldsack, Rodrigo; Gómez, Mariano; Suppo, Rubén; Olcina, Ma. Laura; Solier Feiguin, Lucila
10) INSTITUCIÓN PARTICIPANTE	Escuela N° 39. "9 de Julio".
11) LOCALIZACIÓN	Querandies S/N Ruta Provincial Nro 1 Km 1 - Colastine Sur. Ciudad de Santa Fe.

N°11—PEEE

1) AÑO	2019
2) CONVOCATORIA	11º
3) TÍTULO DE LA PROPUESTA	Producción y desarrollo de packaging y etiquetas simples para potenciar productos de Emprendedores Locales
4) NIVEL	2º
5) ÁREA	TECNOLOGÍA
6) CICLO	CICLO BÁSICO
7) ASIGNATURA/S	Tecnología II
8) DISCIPLINAS	Diseño de la Comunicación Visual – Etiquetas – Packaging
9) EQUIPO DE CATEDRA	Prause, Carlos; Goldsack, Rodrigo; Vázquez, Cristian; Garnero, Florencia
10) INSTITUCIÓN PARTICIPANTE	Santa Fe ACTIVA – Club de Emprendedores. Municipalidad de Santa Fe
11) LOCALIZACIÓN	Cortada Falucho 2450 (ex Liceo Municipal). Ciudad de Santa Fe.

Licenciatura en Diseño Industrial

N°01—PEEE

1) AÑO	2018
2) CONVOCATORIA	3º
3) TÍTULO DE LA PROPUESTA	Tecnologías emergentes. Un acercamiento a la impresión 3D a través del uso de sistemas de representación técnico-expresivo.
4) NIVEL	1º y 2º
5) ÁREA	DISEÑO
6) CICLO	CICLO BÁSICO
7) ASIGNATURA/S	Sistemas de representación I y II
8) DISCIPLINAS	Diseño Industrial - Documentación técnica y fabricación digital
9) EQUIPO DE CATEDRA	Martini, Sebastián; Paez Oruste, Belén; Masino, M. Paula; Barrientos, Natalia; Pontoni, Nicolas
10) INSTITUCIÓN PARTICIPANTES	Escuelas de Trabajo del Gobierno de la Ciudad de Santa Fe.
11) LOCALIZACIÓN	Escuela de Trabajo Barranquitas - Pte Perón 4210 - Ciudad de Santa Fe

C5_3. Construcción de conocimientos estratégicos

La categoría 'construcción de conocimientos' es recuperada de Alicia W. de Camilloni (2017), quien sostiene que las PEEE “promueven en los estudiantes la construcción de conocimientos estratégicos, en situaciones reales, que luego sabrán cómo transferir a situaciones similares” (9). Cabe mencionar que estas experiencias educativas contribuyen a la reflexión para conseguir una comprensión genuina, gracias al reconocimiento de analogías, contradicciones y análisis. Lo que aquí nos interesa es conocer cómo se llevan a cabo dichas operaciones con miras a la resolución de problemas concretos.

Desde esta perspectiva, retomamos el planteo propuesto por Verónica Devalle (2017) al diferenciar el enunciado de un “problema de investigación” del abordaje de un “problema real” (134). Estas diferencias no significan que se debe actuar por separado, sino que, por el contrario, el análisis y la intervención pueden potenciarse mutuamente. Es decir, pensar el problema desde el proyecto implica abordarlo desde diferentes enfoques.

El eje de la PEEE es el conocimiento situado y no en el desarrollo de una investigación ni una intervención en terreno, el enunciado de ambos desafíos y las oportunidades para dar cuenta de la complejidad de los contenidos de la enseñanza posibilitan la comprensión de los temas y problemas de la disciplina.

a) PEEE desarrolladas en la carrera de Arquitectura y Urbanismo

Para trabajar la categoría antes mencionada observamos el objetivo general desarrollado en el *propósito de la propuesta de la Ficha 01—PEEE; Taller de Urbanismo Transdisciplinar I y II*⁵. Allí se identifican diferentes operaciones para abordar el problema detectado. De esta lectura, cabe recuperar que “el proyecto representa una oportunidad valiosa para poner en práctica los postulados teóricos y la estrategia de conocimiento proyectual que postula el Urbanismo Ambiental Hermenéutico y que constituye el marco de referencia teórico

⁵ Para facilitar la lectura, consignamos los fragmentos citados de cada Ficha de PEEE entre comillas pero no volvemos a indicar la referencia. Cada ficha incluye los siguientes campos: año, convocatoria, carrera, nivel, área, ciclo, título de la propuesta, asignatura/s, disciplinas, equipo docente, institución participante, localización, estudiantes, propósitos de la propuesta, objetivos de aprendizaje, aspectos más significativos, fortalezas y debilidades.

fundamental de las cátedras”. En este sentido, se destaca que la experiencia permitió en los estudiantes realizar “el ciclo completo del proceso proyectual de esta perspectiva teórica en urbanismo”. Además, se considera que todo proyecto urbanístico está asociado “a una construcción social del conocimiento de la problemática de la ciudad asumida como una compleja articulación de lugares, en sentido antropológico”. A partir de lo mencionado, se identifica que se trata de un conocimiento que se 'revela en la acción' que reviste una forma de pensamiento que es complejo y dialéctico (Morin, 1994; Breyer, 2007, en Badella, 2021: 103).

Otra de las operaciones identificadas en el *objetivo particular* de la práctica fue la necesidad de “capacitar a los estudiantes en la aplicación práctica de la estrategia de conocimiento proyectual que plantea el Urbanismo Ambiental Hermenéutico, referida en este caso particular a un lugar urbano específico”. Asimismo, “lograr que los estudiantes alcancen un nivel básico de entrenamiento en proceso de proyectación urbana ambiental, basados en estrategias de interpretación del hecho urbano de carácter dialógico desde su disciplina en relación a otras disciplinas, a partir de la utilización de la estrategia metodológica que propone el Urbanismo Ambiental Hermenéutico”.

Con relación a uno de los *aspectos más significativos* que el equipo de cátedra destaca en su informe final resaltan que “la posibilidad de llevar adelante experiencias realistas de planificación urbana desde una escala territorial y un criterio de abordaje de los problemas urbanos en directa relación a los intereses más inmediatos y cotidianos”. Sobre esta reflexión nos posicionamos en la afirmación realizada por Camilloni (2011), quien explica que “cuando el aprendizaje es experiencial, quien aprende lo hace en las condiciones sociales de la utilización auténtica de los conocimientos” (78).

Cuando se piensa el problema desde el proyecto, acordamos que implica abordarlo desde diferentes enfoques. Es por ello, que en este punto recuperamos de la *Ficha 02—PEEE; Taller de Proyecto Urbanístico*, los 4 *objetivos de aprendizaje* que demuestran las operaciones identificadas para el abordaje de la problemática:

a) introducir en la especificidad del urbanismo (como praxis), en referencia al instrumental de construcción y transformación de la ciudad (gestión urbana). b) afirmar, como objeto de intervención, la ciudad 'real', lo que significa considerar su complejidad. c) concebir la práctica, como aquello que debe ser para la teoría la propia fuente creadora de una forma de teoría futura (refiere a la teoría de nuestra ciudad). d) indagar sobre los distintos modos de representación cartográfica y gráfica que permitan realizar una clara comunicación de propuestas y reconocer la necesidad de la confluencia interdisciplinar como una referencia elemental.

Referido a los *aspectos más significativos*, el equipo de cátedra comenta que organizaron un encuentro para evaluar la experiencia previa a tener los autoinformes de los estudiantes y afirman que “realmente fue una sorpresa que esos informes sean coincidentes con nuestras apreciaciones”. Ya que comprendieron que “un problema se identifica a partir de un grupo social que lo sufre”. La importancia de la 'presencia y peso' de los grupos sociales y sus posicionamientos frente a la toma de decisiones que los involucra”. Además, apreciaron las herramientas “vinculadas a la producción de ciudad y el rol de la participación comunitaria e incorporaron una metodología de trabajo”. Asimismo, se destaca que tuvieron “la posibilidad de presentar sus propuestas ante actores que no eran (solamente) sus docentes, lo que conllevó brevedad, captar la atención y poner en práctica un modo de trasmisión que sea entendible para toda la comunidad. Por último, esta PEEE les permitió a los estudiantes cerrar un ciclo de las asignaturas de urbanismo en el plan de estudio y pensar esta práctica como un abordaje integral.

En tanto educación experiencial, entendida como estrategia de enseñanza con enfoque holístico que permite relacionar el aprendizaje con las problemáticas reales, recuperamos de la *Ficha 03—PEEE; Taller de Proyecto Arquitectónico III, Construcciones II y Urbanismo I* lo señalado por el equipo docente en los *objetivos de aprendizaje* en cuanto al abordaje del problema concreto. En este sentido, se piensa desarrollar la problemática desde un “diseño concreto con enfoque holístico respecto al ambiente”. Esto permitió “articular tres asignaturas en un proceso de diseño que integró la participación de los futuros usuarios, el diseño integral bioclimático del espacio y la dimensión del paisaje, superando los

obstáculos epistemológicos que suponen pensar el objeto arquitectónico aislado”. Esa articulación permitió poner a prueba conocimientos, es decir, “habilitar otras formas de construir saberes, valorar el arte y otras estrategias en la generación de informaciones significativas intra, inter, pre o post disciplinarias”. Además de “desarrollar destrezas, habilidades y capacidades para la negociación, y la conciencia respecto de los intereses del otro”. Es decir, colaboración y cooperación.

Otra de las fichas relevada es la *04—PEEE; Taller de Proyecto Arquitectónico III y IV*, en la cual se detecta el trabajo de 'cátedras verticales' que implica pensar un Trabajo Práctico (TP) con una única problemática y cambiar la complejidad según el nivel. Sobre esta modalidad que cuenta la FADU-UNL, corresponde a las asignaturas de los Talleres de Proyecto y aplica a las 3 carreras con el objetivo de planificar una actividad académica que busca integrar a los estudiantes mediante la generación de propuestas de diseño que respondan a temas que motiven la intervención de un lugar específico.

En cuanto a los objetivos de aprendizaje se destaca que se logró “la integración de estudiantes de ambos niveles (TPA III y TPA IV) desarrollando un ejercicio común”, además de “generar aprendizajes por 'imitación' entre ellos”. Otros puntos a resaltar son:

se promovió el desarrollo de actitudes organizativas en un equipo proyectual. Se fomentó la autogestión, característica del Plan de estudios de la FADU que se incrementa a medida que los estudiantes avanzan en su carrera. Se incursionó, en la resolución de problemáticas urbanas como la densificación de las ciudades con soluciones imaginativas y de escaso impacto. Se consideró, la cuestión de la complejidad no sólo a partir del programa arquitectónico, sino en función de la profundidad del desarrollo de las soluciones arquitectónicas y las demandas de la sociedad y del entorno construido.

Estas operaciones hacen explícitas las reflexiones y las estrategias en las prácticas educativas que surgen de la experiencia. En este sentido, recuperamos el aspecto *más significativo* de la propuesta en el que se afirma que “el

aprendizaje sobre la base de esta experiencia de interactuar con las distintas fuerzas que construyen el territorio sintetiza los deseos y las propuestas que más han aportado a la formación de los estudiantes”.

En cuanto a la teoría de la cognición situada, Isabel Molinas (2015) hace referencia a que “la misma se centra en la importancia de elegir una situación de aprendizaje 'real', que se constituya en sí misma en una práctica social y que no quede reducida a una mera situación de aprendizaje autorreferencial” (60). Al respecto, relevamos en la *Ficha 05—PEEE; Historia II y III*, en el *propósito de la propuesta* que estrategias se propuso el equipo de cátedra para llevar adelante el estudio de una obra arquitectónica desde las asignaturas Historia II y III:

reflexionar acerca de la problemática arquitectónica y sus resoluciones tipológicas, teóricas y formales de la producción de la vivienda en la argentina en la década de 1970. Interesa que el alumno se sienta partícipe, es decir sujeto, del proceso de formación, en una labor que implica su contribución en la revisión y reconstrucción del objeto arquitectónico. El propósito social que persigue la práctica es poder articular acciones conjuntas mediante la cual se pueda contribuir en acciones de tipo: arquitectónicas, medioambientales, urbana–sociológicas, históricas, culturales, normativas, patrimoniales”.

Este tipo de actividades o situaciones “coproducen el conocimiento a través de la actividad. En consecuencia, podemos afirmar que el aprendizaje y la cognición están fundamentalmente situados” (Brown, Collins y Duguid 2000, en Molinas, 2015: 61). En relación con este planteo, resulta pertinente rescatar del *objetivo de aprendizaje*, la estrategia pensada por el equipo docente que propone “un aprendizaje crítico, tomando contacto 'real' con el objeto arquitectónico producido, a partir del cual poder inferir las distintas dimensiones que el mismo des-oculta”.

En esta misma línea de trabajos realizados por cátedras verticales detectamos de la *Ficha 07—PEEE; Urbanismo I y II* la práctica realizada por dos asignaturas que corresponden a diferentes ciclos dentro del plan de estudios. Este tipo de trabajos permite dar una continuidad en las enseñanzas y aprendizajes y realizar

reflexiones desde otros enfoques conceptuales. Al respecto, recuperamos de los *objetivos de aprendizajes* lo significativo de la práctica:

El desarrollo de este proyecto- basado en la implementación de metodologías de investigación-acción implica una transferencia en dos sentidos. Por un lado, un intercambio entre los extensionistas, docentes y alumnos de las Cátedras de Urbanismo I y II, y la comunidad de Franck posibilitando la generación de un mayor significado y sentido de los conocimientos adquiridos en el medio académico. Retroalimentación de los mismos, en un proceso virtuoso, con múltiples y diversas visiones a partir del intercambio con los diversos actores sociales, sus saberes y visiones. Por otro lado, desde lo educativo se prevé una transferencia de conocimiento a los alumnos, haciendo posible la imbricación de los conceptos teóricos y la praxis en el entramado social en el que se propone trabajar. Por tanto, se pretende: involucrar al estudiante en un proceso de aprendizaje desde el territorio al aula y viceversa. Generar una transferencia de los procesos educativos conceptuales. Socializar tanto los conocimientos teóricos y saberes desde las diversas visiones que aportan los actores intervinientes.

En relación con esta modalidad de trabajo, el equipo de cátedra plantea que les “permitió a los estudiantes la coordinación y aprovechamiento del tiempo”, como así también, la “capacidad de interpretar y transmitir conceptos teóricos a diferentes interlocutores de la comunidad”, posibilitando la “elaboración y producción de material gráfico y audiovisual acorde a cada uno de los destinatarios (Municipio, Escuela, Talleres de Urbanismo I y II)”.

Otro proyecto a destacar por su integración con una asignatura correlativa y perteneciente a un nivel superior es la *Ficha 12—PEEE; Urbanismo II y Taller de Proyecto Urbanístico*. Esta práctica se realiza en dos etapas íntimamente entrelazadas. La primera etapa, se desarrolla en el ámbito de la asignatura Urbanismo II, según el equipo de cátedra se abordó “el análisis y el diagnóstico de un sector urbano en particular a través del conocimiento, cuidado y planificación del manejo de los frágiles paisajes de 'La Boca', como vía potente para su explotación”. Es decir, a manera de ejemplo lo que podría ser “un

desarrollo sustentable de todo el barrio que incluya criterios de sostenibilidad económica, sostenibilidad ambiental y sostenibilidad social y cultural”.

La segunda etapa, se realizó en el marco de la asignatura Taller de Proyecto Urbanístico lo que permitió dar continuidad a la PEEE, si bien cambia de nivel se mantiene en el mismo ciclo (Ciclo Medio). Este tramo consistió en el desarrollo de un 'Plan de Ordenamiento Integral' y de algunos Proyectos Urbanísticos para áreas particulares. Según el equipo de cátedra, “se parte del diseño desde un enfoque integrador con el territorio/paisaje, que da cuenta de otras maneras de producir lugar y que se constituye en una oportunidad para pensar/hacer en estas nuevas formas de reconocer este patrimonio dinámico y de habitar responsablemente zonas de riesgo hídrico”. Es decir, la idea que gobierna el proyecto “es contribuir a la consecución de un Alto Verde vital, seguro, sano y sustentable”.

Para continuar profundizando en el concepto de educación experiencial, recurrimos a Camilloni (2013) quien recupera el 'modelo' de David Kolb (1984) que incluye los cuatro pasos del ciclo de aprendizaje. Este modelo, según la autora se convierte:

en una espiral de aprendizaje ascendente en la medida en que cada *experiencia concreta* requiere una nueva perspectiva para su *observación reflexiva*, la que conduce, mediante un esfuerzo laborioso e imprescindible que sólo puede hacer el mismo sujeto, a su *conceptualización abstracta*, condición para que la intervención que realiza en la situación única que reclama su acción se convierta en una *experimentación activa* en la que el estudiante, como actor reflexivo, atento a las consecuencias deseadas e indeseadas de esa intervención, se recoge sobre sí mismo, construye una experiencia y aprende de ella, la modeliza y se hace capaz de generalizarla en situaciones diversas (Camilloni 2013: 16).

Desde esta perspectiva, nos interesa citar de la *Ficha 20—PEEE; Historia II y II* los tres campos propositivos se persiguen los siguientes objetivos particulares de aprendizaje:

Del *Campo Educativo-Cognoscitivo*: valorar a través de los ejercicios lúdicos didácticos el hecho físico arquitectónico que caracterice el espacio educativo barrial y de la ciudad. Diseñar e instrumentar herramientas lúdicas didácticas para la comprensión del hecho arquitectónico–espacial. Decodificar la arquitectura, el diseño y la comunicación visual como constructores del significado del espacio urbano y la arquitectura. Poner en práctica los niveles epistemológicos del espacio arquitectónico (geométrico, existencial, fenomenológico, lingüístico, semiótico).

Del campo *Operativo-Instrumental*: analizar los modos de producción del objeto arquitectónico. Su condición matérica. Realizar diagnósticos y detectar las patologías del bien. Verificar y poner en práctica operaciones básicas de cuidado y mantenimiento del patrimonio arquitectónico. Desarrollar estrategias de intervención y efectuar análisis sobre el bien patrimonial, tanto en sus partes constitutivas como en el hecho arquitectónico espacial. Confeccionar un manual de mantenimiento de las diferentes tecnologías, sistemas y materiales que componen el objeto arquitectónico.

Del *campo Histórico-Reflexivo*: diseñar y construir una aplicación, capaz de sostenerse desde cualquier dispositivo (tablet, celular, computadora, otros) y que por medio de la propagación del mismo (no solo en la población escolar, sino la comunidad toda), permita la apertura a otros objetivos subsidiarios. Transmitir y visibilizar el conocimiento y el patrimonio (disciplina) a través de instancias de retroalimentación con los actores involucrados, sujetos partícipes del espacio arquitectónico en tanto hecho social, material y simbólico. Analizar y comprender el abordaje histórico, articulado con múltiples miradas. Entender la interdisciplinariedad como herramienta insoslayable para la comprensión del entorno.

b) PEEE desarrolladas en el ámbito de la carrera de Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual

Kolb (1984) define al aprendizaje como “el proceso mediante el cual se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia”. Es decir, que el énfasis está puesto en “la creación y recreación permanente antes que en los resultados (...)” (Kolb 1984, en Molinas: 2015).

En relación con ello, nos interesa recuperar de la *Ficha 01—PEEE; Comunicación III* el propósito de la propuesta que planificó la cátedra y las operaciones llevadas adelante en la resolución de la problemática. Se establecen tres instancias en dicho propósito, “en tanto instancia de *educación experiencial*, las prácticas de extensión propuestas buscan contribuir a la comprensión de las funciones del DCV en el espacio público, poniendo en relación el aprendizaje académico con la vida real”. Sobre el valor educativo de esta propuesta, sostienen los docentes y estudiantes que permitió ayudar a comprender los múltiples factores que intervienen en el DCV, es decir, “los saberes disciplinar y profesional, responsabilidad de las instituciones de gobierno, planeamiento urbano, hábitos de los vecinos y prácticas artísticas y culturales que conviven en el espacio público, entre otras cuestiones relevantes”. En cuanto, a los actores sociales, destacan que “aportarían al relevamiento de las necesidades de comunicación visual teniendo en cuenta las funciones del diseño y la diversidad de los usuarios”.

Otro aspecto importante a resaltar de esta PEEE son los *resultados más significativos* que el equipo responsable consignó. En relación con la cátedra: “poder proponer una experiencia donde se contextualizan los conocimientos disciplinares en una situación real y específica”. Además, relatan que los movilizó “el interés de un ex estudiante para realizar una pasantía en la cátedra, participar de las PEEE, diseñar el afiche y el tríptico en la Jornada (Primavera Joven. Cuidados Extremos. Pista de Skate Candiotti Park) y ahondar en la problemática en su informe final”. En relación con los estudiantes: tuvieron la posibilidad de “relacionar de manera integral el aprendizaje académico con la vida real”. Asimismo, “la comprensión de la diversidad cultural entre los jóvenes e, incluso, del desconocimiento sobre prácticas con las que habitualmente se los relaciona

(esténcil, grafiti, murales)”. En relación con los socios: la posibilidad que tuvieron de “contribuir a mejorar la comunicación entre los vecinos en forma individual y grupal, la vecinal que los representa y los usuarios en general de la pista”.

Siguiendo en esta línea, recuperamos de la *Ficha 03—PEEE; Taller de Diseño III los propósitos de la propuesta* que enunció el equipo docente en el cual se aborda la problemática de la promoción del concepto de soberanía alimentaria. Por un lado, se propuso “contribuir a la concientización sobre la soberanía alimentaria a partir de los criterios lúdicos y de información, mediante la generación de dispositivos comunicacionales acorde a las audiencias y a las instancias de aplicación”. Por otro lado, se buscó “contribuir a la comprensión de los saberes específicos de la disciplina, poniendo en relación el aprendizaje académico con una situación de la vida real”. En cuanto a los objetivos de aprendizajes destacan como principal el “propulsar un aprendizaje situado”, además de “incentivar el trabajo colaborativo”. Es decir, “aprender en una situación social auténtica y reflexionar sobre los conocimientos construidos”.

De las respuestas elaboradas por los estudiantes en sus autoinformes, nos centramos en las *fortalezas y debilidades*. En este caso particular, las voces de los estudiantes refuerzan con sus reflexiones lo desarrollado en la PEEE. Así lo señala una estudiante, quien destaca que, dentro de las fortalezas de la experiencia fue “tener en cuenta las diferentes instancias teóricas que nos ayudaron a trabajar los conceptos de manera crítica y conscientes, así como también la predisposición del grupo frente a diferentes obstáculos”. En cuanto a las debilidades, remarca el poco presupuesto asignado para los prototipos, diciendo que “en nuestros casos no nos ayudó a explorar otras posibilidades, y la falta de tiempo para la organización de los encuentros del proyecto” (A.S. 2016).

En la realización de este tipo de actividades formativas, Camilloni (2013) afirma que “el estudiante requiere orientación, de tal modo que se salvaguarde su libertad y se estimule, a un tiempo, su creatividad” (17). En relación con ello, es preciso retomar de la *Ficha 04—PEEE; Tipografía I* la propuesta presentada por los docentes, titulada *un aporte tipográfico para la construcción colectiva de la cultura ciudadana*. Nos interesa, de los *objetivos de aprendizaje*, el planteo de

dos cuestiones: primero, “solucionar la ausencia de estrategias certeras de comunicación de la 'Asociación Civil Santa Fe nuestro futuro'. Segundo, la incorporación de conceptos específicos de la materia, “trabajando en contacto directo con la problemática y sus protagonistas, buscando en el diálogo de ideas enriquecer tanto las preguntas como las respuestas”. El fin de esta práctica metodológica de aprendizaje persigue, “a través de reflexiones fundadas en herramientas conceptuales específicas de la asignatura transforme la vivencia directa de la problemática puntualmente situada en una experiencia que dé como resultado la construcción de nuevos saberes”. En relación con los aspectos más significativos los docentes valoran el “renovado entusiasmo de los estudiantes y docentes frente al proyecto, la construcción colaborativa del conocimiento, la experiencia de llevar a un territorio real las prácticas del taller, la reflexión sobre la implicancia social de la disciplina y el rol del diseñador como operador cultural”.

De las respuestas recuperadas de los autoinformes de los estudiantes, en su gran mayoría aluden a las mismas fortalezas y debilidades de la PEEE. En este sentido, uno de los estudiantes afirma que “la experiencia me pareció muy interesante sobre todo por poder ir hasta la Asociación, relevar y recolectar información personalmente”. Además, “el hecho de poder trabajar en grupo”. Sobre las debilidades, comenta que “me hubiese gustado poder ir más veces al lugar para conocer y hablar con los vecinos que utilizan el espacio”. La otra cuestión que se dificultó “fue la poca actualización de la información en la página web de la cátedra de Tipografía con respecto al socio y el poco tiempo para realizar los trabajos” (M.C.O., 2016).

Las modalidades que comprende la educación experiencial, según Camilloni (2013) son el voluntariado, aprendizaje-servicio y la práctica profesional, “con variantes en cada una de ellas que dependen de situaciones históricas-sociales e institucionales” (17). Nos posicionamos en el aprendizaje-servicio y para desarrollarlo retomamos de la *ficha 07—PEEE; Tecnología II* el propósito de la propuesta en el cual los docentes fundamentan el trabajo a partir de “contribuir, estimular y generar 'buenas prácticas' para la incorporación del Diseño de la Comunicación Visual como un valor destacado para proyectos de emprendimientos de la Economía Social y Solidaria”. Otra estrategia que se desarrolló fue la de “trabajar desde la producción del packaging y las etiquetas

en productos que actualmente se estén comercializando en las diferentes ferias locales”. En relación al planteo, acordamos con el planteo de Camilloni (2013) quien afirma que “estas estrategias de enseñanza posibilitan a los estudiantes aplicar habilidades y conocimientos académicos y profesionales para satisfacer necesidades” (17). De esto modo los docentes manifiestan que “la principal instancia de este trabajo es poner en relación lo aprendido en el aula con la realidad, es decir, buscar aportes a la comprensión de las funciones DCV y replicas en el rediseño de los packaging y/o etiquetas”.

Los estudiantes tienen la posibilidad de evaluar su desempeño como también el de los docentes y los socios participantes. Es importante destacar uno de los autoinformes de los estudiantes, en referencia a su visión en cuanto a las fortalezas y debilidades. Expresa que “me pareció una actividad organizada y desafiante ya que nos propusieron un gran compromiso al ponernos en contacto con emprendedores con problemas reales”. Además, advierte que “me gustó mucho el proyecto, pero hubiese estado bueno otro encuentro con los emprendedores” (A.C. 2017).

Continuando en esta línea, el aprendizaje-servicio contribuye a la educación para la ciudadanía y a la formación ética de los estudiantes (Camilloni, 2013: 17). Sobre esta conceptualización recuperamos de la *Ficha 10—PEEE; Medios Expresivos Audiovisuales I*, cuya problemática estuvo centrada en la alfabetización visual y se denominó el *taller infantil para la alfabetización visual y la producción de historietas en la Escuela N.º 39 de Colastiné Norte 'El Super Pancho'*. Los docentes sobre el *propósito de la propuesta* señalan que los objetivos son:

En cuanto al valor extensionista: a) involucrar a todos los actores sociales en el universo visual para la creación de sentido, de un modo creativo y coautorial, conscientes del impacto que producen las acciones de comunicación con imágenes. b) propiciar la dimensión dialógica y de interacción entre los estudiantes universitarios, los estudiantes de la Escuela N.º 39 y todas las instituciones intervinientes de manera de producir cambios en los conocimientos, actitudes y destrezas para lograr un desarrollo global como personal. c) propiciar una metodología

participativa de manera de fomentar en todos los involucrados en la experiencia las diferentes formas de adquirir conocimientos (intuitivo y racional) habilitante de una visión amplia de la realidad.

En cuanto al valor educativo: a) poner en relación los saberes disciplinares y profesionales, el trabajo en equipo y la conformación de grupos de trabajo. b) generar un espacio propicio para el intercambio de experiencias y estrategias de comunicación efectiva con medios visuales. c) poner en práctica por parte de los estudiantes de Medios Expresivos Audiovisuales II y *Motions Comics* lo aprendido en el desarrollo del espacio curricular”.

Los docentes resaltan como los *aspectos más positivos*, la “oportunidad de aplicar el conocimiento adquirido y construido académicamente”. En este mismo sentido, la satisfacción de los estudiantes al saber que “la formación académica les brinda la posibilidad de cambiar la realidad de otros sectores de la sociedad y de que sólo se necesita un equipo que tenga la voluntad de dar el primer paso fuera del aula”. Por último, al tratarse de una experiencia en la que la mayoría se enfrentaba a situaciones fuera de su zona de confort y con tantas incertidumbres, subrayan que “hubo una verdadera experiencia de autodescubrimiento en la que se puso en valor el trabajo en equipo; lo que propició, a su vez, la capacidad para resolver problemas sin temor a la 'equivocación', la cual permitió impulsar la experiencia más allá de lo esperado”.

De igual manera que en análisis anteriores recuperamos uno de los autoinformes de los estudiantes, en el cual se señalan como fortalezas “el alcance del proyecto ya que se desarrolló por fuera del espacio físico de la Universidad, y el hecho de haber agrupado en una misma actividad a personas de culturas y edades diferentes bajo un mismo propósito”. En cuanto a las debilidades, remarca un factor a mejorar “el hecho de que hubiera sido interesante, para el intercambio entre ambos ámbitos, que se dieran más visitas a la Escuela N° 39 y la posibilidad de que los niños de la misma pudieran realizar alguna actividad en nuestra Universidad organizada por los participantes del proyecto”.

c) PEEE desarrolladas en el ámbito de la carrera de Licenciatura en Diseño Industrial

En relación con el aprendizaje-servicio, además de las características mencionadas arriba, Camilloni (2013) afirma que por el tipo de actividad que realizan, “el conocimiento del contexto comunitario y social (...) permite brindar servicios de valor positivo en respuesta a demandas de satisfacción de necesidades externas o internas a la universidad” (17).

Para ampliar esta caracterización recuperamos de la *Ficha 01—PEEE; Sistemas de Representación I y II*, los objetivos de aprendizaje. Al respecto, los docentes destacan que fue importante “aumentar la capacidad creativa y fortalecer su habilidad para recuperar obstáculos mediante la concreción de proyectos en objetos físicos”. Además de “motivar el aprendizaje a través de la participación en una práctica de extensión que lleve adelante la concreción material de un proceso proyectual”. Otro de los puntos a señalar es como los estudiantes pudieron “reflexionar sobre la implicancia del Diseño” con compromiso social en el contexto santafesino como potenciador del crecimiento productivo y motor de desarrollo. En síntesis, el equipo distingue que trabajar “colaborativamente entre los estudiantes escolares y universitarios junto a los docentes de las instituciones participantes, poniendo en valor y en práctica experiencias y conocimientos, multiplica la participación de los jóvenes en espacios educativos y laborales”.

Además, se considera que a pesar de las contingencias con la que comenzó el proyecto, “tecnologías emergentes. Un acercamiento a la impresión 3D” se logró “facilitar la interacción de los jóvenes de la escuela de trabajo con las tecnologías de impresión disponibles en la Institución, lo que generó respuestas de interés sobre el conocimiento uso y aplicación de las nuevas tecnologías como herramienta para la materialización de proyectos”.⁶ Esto último se refleja en “la participación activa en la dinámica propuesta por el equipo extensionista y en el interés manifestado por algunos estudiantes en continuar participando en proyectos de extensión”. Los docentes también señalan como uno de los *aspectos más significativos*, “el trabajo grupal en conjunto con los alumnos de la

⁶ Esta PEEE logró visibilizar el déficit de recursos humanos capacitados para la utilización de las tecnologías disponibles. A pesar de contar con un equipo de impresión 3D, no existe una persona capacidad que pueda implementar las actividades con la población identificada de niños, niñas y adolescentes.

universidad se dio de manera integral, lo que se vio reflejado en los resultados de las actividades que se desarrollaron, mediante la resolución de situaciones problemas”.

Las voces de los estudiantes en esta PEEE fueron muy importantes ya que es la primera en desarrollarse en la carrera LDI. Sobre las fortalezas, uno de los estudiantes afirma que “los conocimientos adquiridos previamente en las asignaturas nos permitieron poder transmitirlos a los demás en plan de ayuda a los niños que asisten a las Escuelas de Trabajo”. Además, remarca que es un “compromiso tanto moral y social con colegas y personas a conocer”. En relación con las debilidades, el estudiante remarca que “para mí podría ser el poco tiempo que compartíamos con los chicos de la Escuela de Trabajo para trabajar sobre el proyecto” (A.F., 2019).

C5_4. Importancia del diálogo en la educación experiencial

En este apartado nos interesa hacer foco en la 'comunicación' en términos 'dialógicos', es decir, en el aspecto relacional que se pone en juego cuando llevamos adelante una PEEE y su vínculo con la sociedad. Retomamos el planteo realizado por Menéndez (2013) en relación con que “el contenido del conocimiento que se pone en juego en cada acción de extensión se debe originar en un espacio social común” (49). Es decir, donde intervienen diferentes actores que participan de las acciones y generan relaciones en las que cada persona se constituye como sujeto del conocimiento.

Todo proyecto o trabajo de extensión, en términos de acción y de intervención social se da en términos dialógicos. En palabras de Burbules (1993 [1999]: 12), “el diálogo es una particular comunicación pedagógica: una interacción conversacional deliberadamente dirigida a la enseñanza y el aprendizaje”.

a) PEEE desarrollas en la carrera de Arquitectura y Urbanismo

Puntualmente, sobre este punto detectamos en la *Ficha 03—PEEE; Taller de Proyecto III, Construcciones II y Urbanismo I* la identificación que los docentes hacen de las distintas acciones y la relación que se generan entre participantes. En relación con los estudiantes, estacan “las ganas de participar, de salir del

aula, conocer otros espacios de actuación universitaria. Confrontar teoría y práctica, reflexionar sobre las variaciones del territorio y posibilidades de comprensión a partir de la mirada del arte. Valorar al otro y sus necesidades”. Con respecto al equipo docente, lo más significativo fue “repensar los límites de la disciplina, incorporar otros conocimientos. Oportunidad de ensayar espacios de coordinación inter cátedras. Legitimar otras miradas disciplinares y extra disciplinares”. De igual forma, los socios participantes manifiestan la importancia de la “integración e inclusión. Propuestas concretas que materialicen la apropiación del lugar. Poner en valor conocimientos, relatos locales, diálogos de saberes respecto al territorio”. Por último, el equipo de cátedra responsable de la PEEE valora el “enriquecimiento del proceso al multiplicarse insumos, productos, etc. Sumar voluntarios para próximos ciclos proyectuales. Ocasión para exponer y convalidar enfoques, ajustar la comunicación de logros y resultados”.

En este aspecto, nos interesa la comunicación en términos dialógicos en las prácticas de extensión. En referencia a este concepto, Menéndez (2013), se posiciona en el principal referente, Paulo Freire (1973), para explicar que cuando se habla de diálogo específicamente, no es invadir, no es manipular, no es dominar, no es imponer consignas, sino que se trata de problematizar, criticar, reflexionar, “lo que parte de comprender a cada una de las personas insertas en su propia realidad como verdadero sujeto de transformación” (49). En síntesis, es la problematización del propio conocimiento en su indiscutible relación con la realidad, en la cual se genera y sobre la que se incide.

En este sentido nos interesa remarcar de la *Ficha 08—PEEE; Taller de Urbanismo Transdisciplinario I y II*, cuyo título es *El mejoramiento urbano barrial como estrategia urbanística de inclusión social*, de qué manera el equipo de cátedra propone a través de esta práctica una mejora o un modo de transformar la realidad. En los aspectos *más significativos*, destacan que haberles posibilitado a los estudiantes realizar una experiencia concreta de urbanismo participativo en el que “los destinatarios directos del trabajo tuvieron la oportunidad de expresarse e interactuar con ellos y con el equipo técnico para generar un proceso de construcción social del conocimiento”. Sobre este trabajo, los estudiantes opinaron que las dos fortalezas sobresalientes fueron “el diálogo

y la comunicación”. En cuanto a las dos debilidades, marcan “el poco conocimiento previo del lugar y el poco tiempo para desarrollar mejor el trabajo” (S.D. 2016).

Observamos en la *Ficha 09—PEEE; Urbanismo I* que se busca dar respuesta a las demandas reiterada en varios autoinformes en los estudiantes, sobre la falta de tiempo para un mejor el desarrollo del trabajo ya que esto posibilita tener más dialogo con los actores intervinientes. Es por esto, que los docentes en esta práctica explican que a partir de la “buena receptividad de la comunidad escolar de la localidad de Franck, en relación al proyecto Estrategias la Movilidad Escolar Sostenible (PEEE: 2016), se propone la continuidad del mismo a fin de ser integrado a un desarrollo más amplio que permita a los estudiantes de Taller de Proyecto Urbano generar una propuesta de diseño urbano orientado a la movilidad sostenible”. Por tal motivo, se decide dar continuidad a dicha PEEE, la cual apuntó “al reconocimiento de problemáticas y potencialidades de dicha localidad vinculadas a la movilidad escolar sostenible”, en este caso, “se trata de avanzar sobre las instancias de proyecto de diseño urbano con eje en la movilidad sostenible”.

Con respecto a los informes de los estudiantes, uno de ellos señala una fortaleza ya que “entre los estudiantes y los profesores se estableció un contacto más fluido al que se logra regularmente en el taller”. También se refiere a su especificidad y al mejor contacto con los habitantes de Franck que el dispositivo posibilita, “al abordarse el trabajo desde una óptica de realidad” lo que posibilita a su vez que “el estudio pudo enfocarse o restringirse según el ángulo desde el que se lo mire”. Otras fortalezas señaladas son: “presencia, constancia y entusiasmo, ya que la primera parte de la experiencia de recolección de información y contacto con la comunidad de Franck fue encarada con más ganas que la de elaboración de un plan de intervención” (F.M., 2017).

En relación con la *Ficha 14—PEEE; Urbanismo II y Taller de Proyecto Urbanístico*, titulada *La identidad urbana de Alto Verde, ciudad de Santa Fe. Sistema de referencias espaciales en barrio espontáneo a partir de estrategias de mapeo colectivo e interpretación del paisaje*, el equipo docente destaca como una buena estrategia poder “articular las capacidades de los estudiantes, en

cuanto a sus conocimientos específicos, con el trabajo de los vecinos que aportan sus propias vivencias, a los fines de alcanzar resultados concretos que permitan hacer visualizable la complejidad de la realidad urbana intra-barrial y en relación a la ciudad”.

Al respecto, sobre esta PEEE, retomamos las principales fortalezas que se describen en los autoinformes de los estudiantes. Uno de los estudiantes distingue que lo más importante fue “observar y escuchar, no solo la situación actual del Barrio con la opinión de distintos vecinos, la participación de reuniones de RED y la recorrida en el Barrio, sino también en relación con mis pares durante el desarrollo de la misma”. Como debilidad remarca que “puedo hacer referencia a la falta de contacto con el otro grupo de trabajo lo cual no pudimos lograr una unidad de trabajo” (M.F.D.T. 2018).

La experiencia individual se constituye en diálogo con un conjunto de factores sociales por medio de la acción del ambiente que promueve o dificulta, estimula o inhibe ciertas respuestas (Dewey 1916 [1998]: 22, en Molinas 2015: 65). Acerca de las diferentes experiencias que se van realizando en estas prácticas de extensión, recuperamos de la *Ficha 15—PEEE; Historia II y III, Morfología III y Taller de Proyecto III y IV*, cuya problemática fue abordar 'la dimensión lúdica como principio de acción y valoración del patrimonio arquitectónico y cultural'. Las principales estrategias están orientadas a trabajar la problemática del patrimonio arquitectónico escolar, a partir de generar encuentros entre estudiantes del nivel inicial, 5to grado, con los universitarios. Es así que, dentro del ámbito de la arquitectura para la educación, inmersos en el espacio físico escolar, se propone “practicar ejercicios didáctico-lúdicos, instando a una comprensión y reconocimiento del hecho arquitectónico y de la propia disciplina que lo constituye, de manera de vincularse, en esa experiencia, con la consecuente valoración del mismo, como parte de la construcción de identidad y cultura”.

En las respuestas de los estudiantes, reparamos en las fortalezas descriptas por uno de los estudiantes, quien destaca el “excelente intercambio de conocimiento del patrimonio arquitectónico-cultural ya sea conocimiento académico o no”. Además, la posibilidad de “lograr visualizar la forma de comunicación que tiene

la niñez sobre la arquitectura”. Sobre la debilidad, hace un planteo general y uno más personal, sobre su actuación. Primero advierte que “el intercambio se da en tiempos muy estrechos”. Y segundo, “mi compromiso por la transformación social en esta actividad es débil” (J.R., 2018).

Del mismo modo, recuperamos de la *Ficha 16—PEEE; Taller de Proyecto Urbanístico* las voces de los estudiantes acerca de la importancia del diálogo en la enseñanza y en el vínculo que a partir de la conversación puede establecerse entre quien enseña y quien aprende. (Molinas, 2015: 69). En primer lugar, la fortaleza tuvo que ver con “la charla en el sitio, en el cual se ven explícitas las urbanizaciones que se han realizado en el sector”. En segundo lugar, que la directora de Hábitat de la provincia, nos haya hecho un relato de cómo fueron realizadas esas urbanizaciones”. En cuanto a las dos debilidades identificadas, remarca que “considero que el recorrido haya sido demasiado corto, y no se pudo apreciar las cuestiones autónomas, que son muy influyentes en el trabajo práctico, en segundo lugar, las cuestiones climáticas, que hicieron más engorroso la charla y el recorrido” (Y.S., 2018).

Sobre esta misma PEEE, detectamos en el autoinforme de una estudiante quien distingue que lo importante fue la “oportunidad de relacionarnos con estudiantes de otra universidad, conocer el territorio in situ, intercambiar métodos de trabajo y evaluar nuestro conocimiento”. En el punto de la debilidad advierte que lo más conflictivo tuvo que ver con el “poco tiempo de producción y anticipación de problemáticas para investigación”.

b) PEEE desarrolladas en el ámbito de la carrera de Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual

En relación con esta dimensión, de la *Ficha 08—PEEE; Medios Expresivos audiovisuales II* nos interesa referirnos a la configuración del *propósito de la propuesta* denominada *Construcción de una narrativa audiovisual para alumnos del EEMPA*. En este punto, el equipo responsable expone que el proyecto “tiene como objetivo producir un material audiovisual, que sea el resultado de la interacción de los alumnos del E.E.M.P.A con los alumnos de la Materia de Medios Expresivos Audiovisuales II de FADU-UNL”. Estas experiencias, según

los autores tienen un doble objetivo, “primero se plantea un espacio de interacción y diálogo con los estudiantes del E.E.M.P.A. quienes podrán vivenciar la forma de educación y producción que se plantea en el ámbito universitario”. En segunda instancia, en relación a estas vivencias se confeccionará “un producto audiovisual que será utilizado por la UNL en los 'cursos de articulación' para el ingreso a la Universidad, para fomentar el estudio universitario en estos espacios”.

En relación con el “diálogo entre pares” estas PEEE permiten, al realizarse fuera del aula, romper con una comunicación entre claustros. Es por ello, que profundizamos en las voces de los estudiantes quienes destacan estas interacciones. Tal es el caso de uno de los estudiantes quien “destaca la capacidad del grupo para deliberar posiciones personales y lograr resultados que satisfagan a todos los integrantes, y la división de tareas, priorizando las fortalezas de cada uno”. En relación con la debilidad del trabajo, hace hincapié en “la imposibilidad de un segundo encuentro con los estudiantes del E.E.M.P.A. y el escaso tiempo” (L.R., 2017). Sobre esta misma PEEE, detectamos en otro autoinforme que se remarca como principal fortaleza “la posibilidad de poder interactuar y generar interés”. En relación a las debilidades, al igual que el primer estudiante, advierte sobre “la falta de tiempo y una sola instancia de interacción con los alumnos del E.E.M.P.A.” (J.M.B, 2017).

Sabemos que para convertirnos en verdaderos sujetos de transformación es necesario involucrarnos de manera real con las problemáticas de la sociedad. En este punto, es oportuno referirnos a la *Ficha 06—PEEE; Tipografía I y II*, cuya problemática fue abordar la construcción colectiva de la identidad ciudadana a través de un aporte tipográfico. Nos interesa destacar los aspectos más significativos de lo expresado por los docentes en cuanto al “renovado entusiasmo de los estudiantes y docentes frente al proyecto, la construcción colaborativa del conocimiento, la experiencia de llevar a un territorio real las prácticas del taller, la reflexión sobre la implicancia social de la disciplina y el rol del diseñador como operador cultural”. Estas prácticas ponen en relieve las diferentes aristas de las responsabilidades disciplinares, generando la reflexión obligada sobre las lecturas de lo social.

Es preciso retomar de las respuestas realizadas por los estudiantes, las fortalezas indicadas por una estudiante, quien explica que lo importante en este trabajo de extensión fue “el contacto con el exterior, salir de la rutina del aula/taller, y el acercamiento al cliente”. En cuanto a las debilidades, se remarca la “falta de ejemplos a seguir, como una idea acabada de modelo, referente al trabajo en particular” (L.I.S. 2018).

Otra de las fichas relevada es la 09—PEEE; *Tecnología II*, proyecto título fue la *Producción de etiquetas para potenciar productos de Emprendedores Locales*. Esta práctica tuvo como principal objetivo acercar a los estudiantes del ciclo básico una propuesta de trabajo pre profesional. Esto permitió poner en práctica todos los conocimientos disciplinares, la relación de la teoría con la práctica y se potenció el diálogo permanente con el 'comitente' para arribar a un consenso en las propuestas de diseño. Los resultados finales sobre los trabajos realizados por los estudiantes son distinguidos por los emprendedores. Sobre ellos opinan que “tuvieron una alta calidad y una responsabilidad en todo el proceso por parte de los estudiantes que fue notoria”. Además, destacan que “uno de los valores que más resaltan fue el compromiso que asumieron todos a la hora de hacer una nueva propuesta de imagen y promoción de los productos”.

De esta PEEE, nos interesa recuperar de los autoinformes de los estudiantes qué aportes les deja esta experiencia ya que este trabajo tuvo la intención de acercar una práctica profesional. En uno de los informes la respuesta del estudiante fue muy positiva porque hace referencia a que es importante “el aprendizaje que te deja este tipo de experiencia nueva”. Asimismo, considera la “capacidad de comunicación que genera el trabajo, al interesarse cada vez más por algo e ir en busca de ello, averiguar, conocer, aprender o acercarnos a hablar frente al 'cliente’”. En cuanto a las debilidades advierte “el corto tiempo que se planeó para la organización del trabajo para este tipo de experiencia, si bien se logró llevarlo a cabo, en esas pocas semanas de trabajo se realizaron las propuestas adaptándonos a los pocos días sin poder expresar más conocimientos o creatividad para lograr a un más agradable los diseño para el emprendedor” (M.C.N., 2018).

c) PEEE desarrolladas en el ámbito de la carrera de Licenciatura en Diseño Industrial

Nuestra investigación abarca un período de análisis para las PEEE que va desde 2014 a 2019, momento en el que solo se registra una Práctica en la carrera analizada, por lo cual abordamos la ficha que da cuenta de esta experiencia.

La *Ficha 01—PEEE; Sistemas de Representación I y II*, el proyecto se estructuró en dos períodos coincidentes con los momentos de cursado de las asignaturas. En relación a los contenidos curriculares, los docentes comentan que “se abordaron a través de diversos recursos a lo largo de los encuentros entre las dos instituciones. Los contenidos teóricos se llevaron a cabo mediante clases audiovisuales flexibles, que posibilitaron la interacción, conexión e intercambio de experiencias entre los integrantes (alumnos escuela de trabajo- alumnos UNL y docentes a cargo)”. Además, resaltan que se desarrollaron “actividades prácticas recreativas, mediante consignas previamente designadas, la cuales involucraban: planteamiento de problema, desarrollo de propuesta, comunicación técnica mediante planos y materialización”. Estas tareas fueron realizadas por los estudiantes de la escuela de trabajo, en colaboración con los estudiantes de la LDI, quienes los asistían en la ejecución de las diferentes etapas.

Los estudiantes hicieron su reflexión sobre esta primera práctica en su carrera y señalan las fortalezas de lo realizado y uno de ellos opina que “tanto en esta experiencia en particular, como otras situaciones tanto académicas o fuera del aula, se siente que los conocimientos que adquirimos y/o estudia es un fuerte respaldo, tanto para la vida como para poder transmitirlo a otras personas que tal vez están armando la posibilidad que nosotros tenemos de poder ir a estudiar a una universidad, y así transformar todo esto en un rol social”. En cuanto a las debilidades, hace referencia a que “hubo muchos cambios en el comienzo del proyecto que hizo que se demore la organización de las actividades”. Otro aspecto que remarca, es que “faltó tiempo y encuentros con los chicos de la escuela de trabajo, es necesario para este tipo de trabajos en impresiones en 3D contar un buen tiempo”.

C5_5. Innovación pedagógica

En este tercer punto se analizan las estrategias de 'innovación pedagógica'. Estas estrategias son entendidas como los recursos claves utilizados por los docentes, ya que resignifican a las prácticas de enseñanza y fomentan instancias valiosas en la formación de los estudiantes. Es decir, como sostiene Litwin (2008), “este intento de recuperar buenas experiencias requiere distinguir los contextos en los que las experiencias fueron buenas para volver a pensar si en los nuevos contextos y realidades esas creaciones podrían ser los faros de la buena enseñanza” (65). En este apartado consideramos oportuno incluir, por la actualidad y la pertinencia para el análisis, las entrevistas enviadas vía E-mail a los docentes, estudiantes y participantes sociales de los 9 proyectos mencionados en el capítulo 4 de Decisiones metodológicas.

a) PEEE desarrolladas en la carrera de Arquitectura y Urbanismo

Con relación a lo mencionado, partimos desde la perspectiva de la docente M.P. (E-mail, 29 de julio de 2022) en respuesta al cuestionario con referencia a las estrategias de enseñanzas que se utilizaron durante la PEEE como marco general. Alude a que “el aprendizaje-servicio se reconoce como estrategia de enseñanza, que sitúa al alumno frente a problemas concretos y usuarios con necesidades reales”. Esto es, se posiciona en “el diálogo” porque, a través de los encuentros con estudiantes de la Escuela Rupp, de las cátedras intervinientes y los usuarios del terreno en 'La Boca' aportaron a la “interpretación de las demandas individuales y colectivas originantes del proyecto”. Además, se destaca que “el recorrido por el área de intervención, con itinerarios por tierra y por agua permitió vivenciar las dificultades de accesibilidad de la barranca (de un río que varía sus alturas a lo largo del año) midiendo con el propio cuerpo distancias e inconvenientes, lo que resultó una estrategia muy productiva”.

Asimismo, resalta que “las prácticas sirvieron para poner en cuestión saberes disciplinarios instituidos como inalterables cuyo pilar maestro común, no es otro que la fragmentación y el reduccionismo económico–tecno–científico, ayudando a problematizar qué enseñar y qué dejar de enseñar”. En otras palabras, situar a los estudiantes frente a usuarios reales y concretos “sirvió para reconocer 'al otro' como destinatario del proyecto, más allá de la voluntad del diseñador”.

Gracias a su recorrido, los estudiantes pudieron proponer y poner a prueba prácticas no convencionales, de experimentación, que usualmente no tienen lugar dentro de los contenidos de las asignaturas. En relación con ellos, recuperamos de Manzini (2015) el modo característico que tiene el diseño para resolver problemas, lo que “implica que el resultado sea la combinación de tres capacidades humanas, sentido crítico, creatividad y sentido práctico” (40). En esta caracterización, se destaca el sentido creativo ya que habilita la capacidad de imaginar algo que todavía no existe.

En definitiva, sobre los principales aportes de la extensión al currículo, la docente afirma que “esto nos obligó a negociar saberes entre los docentes al interior de la cátedra” ya que apareció el desconcierto ante una nueva situación. Es así que, “las diferencias de criterios se hicieron evidentes ante estas propuestas que suscitaron debates sobre la pertinencia disciplinar de algunos proyectos”. En este punto, la encuestada apela a García Canclini (2010) y su reflexión sobre los saberes predisciplinarios, perspectiva que incorpora en la mirada del arte y permite reflexionar sobre ese rasgo en los materiales de trabajo: “en los videos y los croquis, supimos que nos encontrábamos ante las fronteras mismas de la disciplina (entre arquitectura y arte del paisaje)”.

En la respuesta que la estudiante F.S. (E-mail, 17 de agosto de 2022) brinda respecto de esta actividad, hace hincapié en la relevancia que se le otorga a los contenidos de la asignatura desarrollados en el marco de la PEEE, en el cual, destaca que se “abordaron los contenidos referidos al paisaje cultural y natural, desde la acción de ir al territorio e interiorizarse con los modos de vivir específicamente en la Micro Región Insular. El acercamiento al río, desde las historias, las vivencias de los vecinos de la Boca y Alto verde”. En relación con las actividades subrayó “la instancia de mapeo colectivo que incluyó a personas de diferentes edades, desde niños a adultos participando y demostrando el interés en ganar conectividad con la ciudad a través del río”. Particularmente remarca que “esta actividad despertó en mí el interés en realizar posteriormente una cientibeca sobre el tema de puntos de embarque fluvial”.

Respecto de la teoría, la práctica y la experiencia, recuperamos de otro cuestionario el planteo realizado por el docente G.M. (E-mail, 3 de agosto de

2022) quien repone que luego del estudio del objeto urbano/arquitectónico y las teorías que circulaban sobre el mismo, “los alumnos se acercaron y pudieron comprobar el estado de situación y deterioro de las diferentes capas y/o dimensiones que componen un escenario fáctico (lo urbano - arquitectónico, lo social, lo económico, lo cultural, lo institucional, otros)”. Este vínculo se dio de manera activa, colectiva, participativa y con diversos grados de intensidad por los diferentes actores. En referencia a la teoría, indica que ofició de soporte ineludible en los estudiantes para poder entender, por un lado, “la especificidad de la problemática habitacional de los conjuntos habitacionales de alta densidad desarrollados durante las décadas del 60 y 70 en Argentina”, y, por el otro, “las consecuencias operadas por parte de estos artefactos en un fragmento urbano con características tan complejas donde las historias, contextos, culturas y los niveles económicos, han incidido de manera directa en el devenir del mismo”. El desarrollo de la práctica habilitó la construcción de un universo de múltiples miradas. En este sentido, afirma que “posibilitó la producción de conocimiento a partir de la retroalimentación entre el saber académico y el aporte de la realidad, del medio”. De este modo, las acciones en el territorio fueron elegidas por los estudiantes según su interés en la problemática, lo que significó, según el docente, “la generación de un aprendizaje significativo”.

En pocas palabras, es importante mencionar que esta PEEE fue un desafío para los docentes ya que a partir de una problemática social compleja se presenta una propuesta material práctica hasta llegar al montaje de un dispositivo productivo. Además, el docente señaló que se trató de “la construcción de una práctica en la transición con dos grupos temporalmente diferentes en la currícula y epistemológicamente anclado en programas diversos”, lo cual “se convirtió en una fortaleza de la misma y produjo un crecimiento cuanti-cualitativo de las respuestas y propuestas por parte de los estudiantes, docentes y actores generales”. En la transición del pasaje del conocimiento, el equipo ideó la figura “tutor de transmisión”. Dicho rol se llevó a la práctica por “uno o dos representantes de cada equipo de trabajo del primer grupo (Seminario de Historia de la vivienda en la Argentina) hacia el segundo (Historia III), lo cual generó un rico y prolífero intercambio de ideas y experiencias inéditas”.

En cuanto al desarrollo de la práctica, comenta que se realizó en dos etapas que fueron encaradas por dos grupos de estudiantes diferentes. Se establecieron nuevos ejes de trabajo provenientes de los resultados de la etapa anterior: a) *educación*: “se dio el abordaje a través de un taller para niños de 5to. grado, en una instancia de intercambio, articulación con la comunidad educativa, donde, se logró una transferencia de conocimientos con el medio local, comenzando una toma de conciencia, construcción de la identidad y pertenencia con el barrio”; b) *fortalecimiento de lazos a través de instituciones barriales*: “otro de los grupos se acercó a las instituciones intermedias tales como vecinales y consorcios a través de un intercambio de ideas entre lo empírico y lo disciplinar” y c) *medioambiental – productivo/laboral*: “a partir de una problemática social compleja se presenta una propuesta material práctica hasta llegar al montaje de un dispositivo productivo”. En este sentido se ponen en relación iniciativas individuales para continuar las prácticas productivas que involucran a diferentes vecinos del barrio mediante la incorporación del conocimiento disciplinar.

La respuesta elaborada por el estudiante J.R. (E-mail, 12 de septiembre de 2022) hace referencia a la relevancia otorgada a los contenidos que abordaron en el marco de dicha PEEE y en los principales aprendizajes. En cuanto a los contenidos, afirma que “son de pertinencia social, arquitectónica y cultural, es decir que nos permitió reflexionar acerca de dicha problemática y sus resoluciones tipológicas, teóricas y formales de la producción de la vivienda en la argentina en la década de 1970”. A su vez agrega que trabajar este concepto les permitió pensar actividades que sean de interés para los 'chicos' de 5to grado en la escuela primaria, en las que “se pudo vivenciar experiencias a través de actividades prácticas y lúdicas”. Sobre los aprendizajes, señala que desde su perspectiva de estudiante el más importante “es el intercambio de conocimientos del patrimonio arquitectónico–cultural (académico o no), para lograr visualizar la forma de comunicación que tienen los niños sobre la arquitectura”. Acerca del intercambio que se dio con los estudiantes de 5to grado, afirma que “es realmente positivo por la gran cantidad de cosas que se generan con las actividades disparadoras”. Por último, distingue que las etapas de encuentros con los directivos y docentes “también deja un balance positivo por la capacidad de cooperar con la actividad”.

b) PEEE desarrolladas en el ámbito de la carrera de Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual

Otro aspecto que se habilita con estas experiencias es de qué manera contribuyen los contenidos de la asignatura con la problemática del proyecto. Al respecto, la docente E.F. (E-mail, 26 de julio de 2022) señala que “la relación era plena”. Explica que uno de los temas central de la asignatura Comunicación 3 es Diseño en contexto urbano, entonces “haber podido armar la PEEE nos permitió trabajar de manera específica en ese espacio tan polisémico como es la pista de Skate Candiotti Park”. Además, se trabajó la problemática de “las definiciones de diseño y poder ver la convivencia de comunicaciones visuales que se superponen en el espacio público”, aspecto que “permite corroborar la convivencia de esa multiplicidad de maneras que existen de definir nuestra disciplina”. Por último, afirma que la experiencia no significó la incorporación de nuevos contenidos en el plan de la asignatura, pero “sí repensamos la materia en su aspecto más práctico, sobre todo en el TP integrador que ocupó todo el cuatrimestre atendiendo al marco de la PEEE”.

Respecto de la comprensión de los contenidos, explica que lo “más interesante se reveló en el modo en que los chicos presentaron sus relevamientos de imágenes y lo que pudieron hacer con ellas”. Se produjo una serie fotográfica de ‘poética del corpus’. Con las imágenes capturadas en la ciudad se diseñaron piezas editoriales en las que se conjuga fotografía y texto cuasi literario. En síntesis, afirma que “creo que más allá de la acción propiciada por la PEEE del trabajo en terreno, la experiencia como estrategia de aprendizaje habilita una sensibilidad diferente en relación con el objeto de estudio”.

En este marco, el estudiante F.G. (E-mail, 29 de julio de 2022) sostiene que se le otorga un alto grado de importancia a los contenidos trabajados en el proyecto. Es decir, que estos temas “nos ayudaron a comprender mejor los conceptos puestos en relación con problemáticas sociales”. Además, la relación que se estableció entre los contenidos y el problema a resolver estuvo presente desde el título de la PEEE, *‘Funciones del diseño en comunicación visual para el uso responsable del espacio público’*. Asimismo, afirma que fue importante “lograr hacer análisis críticos en relación a las intervenciones que se realizan en la pista”. Por último, destaca que la estrategia que mejor resultó fue el trabajo en

grupo debido a que en terreno “no te queda otra más que colaborar con tu compañero”. Además, fuera del aula y su solemnidad, la colaboración entre pares y con los docentes es como más ‘natural’, “como que va de suyo el compañerismo, el compartir los recursos y el hecho de tomar la palabra y hacerla circular”.

Otro de los cuestionarios que nos interesa recuperar es el del docente G.J. (E-mail, 9 de agosto de 2022) por su vínculo con otras instituciones para pensar la problemática a desarrollar en el taller. En la instancia de planificación participaron docentes del grupo responsable de la cátedra Taller diseño III, representantes de la Agencia de Extensión Rural Monte Vera dependiente del INTA y docentes de la Escuela Normal Superior 'Gral. José de San Martín'. El docente destaca que uno de los principales aportes que da realizar una PEEE es la “posibilidad que tienen los alumnos de enfrentarse a una situación auténtica”. Para la carrera de la LDCV que haya experiencias de este tipo, es muy positivo ya que el estudiante puede “relacionar/aplicar el saber disciplinar a una situación de la vida real, se constituye como una especie de práctica pre profesional, práctica que no está incluida en el currículo”. Además, considera que este tipo de prácticas de extensión no “sólo generan un mayor interés en los estudiantes, sino que le otorgan mayor dinamismo al proceso de aprendizaje”.

Cabe destacar el trabajo colaborativo. El aprendizaje que surge de esta modalidad, la posibilidad de trabajar en equipo (y con otros) en pos de un objetivo común, es sin dudas un aporte significativo. En esta línea argumentativa, el docente afirma que “los estudiantes pudieron trabajar de manera colaborativa en la mayoría de las etapas de la práctica y en algunas más que en otras”. Esta modalidad de trabajo se hizo más evidente en las etapas de diseño de los dispositivos lúdicos, en la puesta a prueba de los mismos y fundamentalmente en la etapa de materialización e implementación. Si bien en nuestra disciplina es común que los estudiantes suelen tener instancias de trabajo en grupo, la inclusión de la extensión propicia aprendizajes significativos genuinos. El mismo docente distingue “la importancia de los vínculos que se generan entre los diferentes actores intervinientes en este tipo de prácticas y los valores puestos en juego”. En este sentido, y en esta experiencia concreta, se pueden destacar

el respeto al otro y a la opinión de otros y el compromiso y la responsabilidad con la actividad y con la problemática social en juego.

En relación con lo mencionado anteriormente, el estudiante G.S. (E-mail, 28 de julio de 2022) remarca que el vínculo que se tuvo con las instituciones (INTA y la Escuela Normal Superior) fue desde el aspecto de la valorización de la práctica, ya que la experiencia permitió ofrecer asesoramiento desde una práctica pre-profesional que brinda saberes desde el diseño para una problemática real. En relación con los contenidos, el estudiante comprende que además de ser un ejercicio enmarcado dentro de una cátedra de diseño, “esta experiencia ayudó mucho a tener una primera noción de cómo es trabajar respecto de una necesidad que engloba a la educación, la sociedad y el diseño lúdico”. El trabajo colaboró en los estudiantes a entender cómo es que el juego diseñado para enseñar y aprender conlleva un involucramiento no sólo a niveles estéticos sino también teóricos y prácticos. Sobre este punto, el estudiante remarca que “los mecanismos que se producen en segunda instancia (del juego y del diseño), luego de haber abordado el tema exhaustivamente estuvieron íntimamente relacionados a la investigación previa”.

Las actividades que considera más importante, son “la investigación previa junto a la exposición de la agencia y la puesta a prueba del dispositivo”. Subraya, que “la investigación y exposición fue de suma ayuda en el proceso de poder entender aquel conocimiento que no es específico de la carrera”. Agrega que sirvió para poder “generar un dispositivo que diera respuesta a la necesidad específica de la escuela”. Como así también, contar con un acervo de conocimiento para luego poder ir al trabajo de campo con preguntas concretas. Por último, recalca que “la puesta a prueba fue lo más interesante puesto que pudimos observar qué tanto funcionaba el dispositivo diseñado”.

De esta PEEE es importante recuperar la voz del director de la Escuela a través del cuestionario enviado a M.P. (E-mail, 17 de agosto de 2022). Refiriéndose a la importancia de realizar este tipo de experiencias en conjunto con estudiante universitarios, distingue “la importancia y relevancia del trabajo con docentes y estudiantes de la FADU-UNL”. Esta actividad permitió realizar una experiencia lúdica con estudiantes del nivel secundario, generando un acercamiento al nivel

universitario. Además, valora que “a través de una experiencia lúdica se generó un aprendizaje mediante actividades significativas para todos los estudiantes”. Como sugerencia afirma que “sería interesante que esta propuesta pueda ser realizada de una forma sistemática y con mayor frecuencia con escuelas del nivel medio para que los estudiantes tengan conocimiento del trabajo que realiza la Universidad” y generar en ellos el interés por proseguir estudios universitarios. En definitiva, se trata de “crear un espacio de mayor apertura y creatividad” para romper con las rutinas y brindar respuestas que comprometan a los estudiantes y docentes por igual (Litwin, 2008: 69).

Nos interesa recuperar de la respuesta al cuestionario enviado al docente M.M. (E-mail, 29 de julio de 2022) la relación de los contenidos con el proyecto. En el texto referido, el docente comenta que la “Asociación Ochava Roma” necesitaba sistematizar un conjunto de piezas impresas para la difusión de sus actividades y en este sentido “la asignatura respondió con un sistema gráfico que estaba dentro de lo planificado para el cursado de ese año”. Esto ayudó a que no se hicieran ajustes en los contenidos y en los TP. El docente aclara que “sí se sumaron actividades propias de la PEEE, como visitas a lugar, charlas con sus directivos, diferentes actores de planificaban las dinámicas culturales, jornadas de trabajo conjunto en los talleres de FADU y diferentes instancias de intercambio”. En definitiva, todo esto enriqueció las dinámicas propias del proyecto, además de generar entusiasmo y compromiso con la intervención de carácter social.

Los principales aportes al currículo están asociados a la apertura y expansión de las dinámicas áulicas y de aprendizaje. En este sentido afirma que “el quiebre de las barreras edilicias se traduce en una actitud de apertura cognitiva tanto para el equipo docente como de los estudiantes”. En este contexto se genera la implicancia directa con la “identificación de problemas comunicativos o necesidades de los actores implicados, renueva las lecturas y mapeos de datos y contenidos, resultando en mayor acción y velocidad en la resolución de problemas de comunicación”. Los resultados de las propuestas se presentaron de un modo expositivo y abierto. Docentes, estudiantes y representantes de “Ochava Roma” analizaron y reflexionaron sobre los trabajos y debatieron sobre

fortalezas y debilidades para llegar a un acuerdo en conjunto sobre una idea integral con posibilidad de reproducción.

Es posible corroborar estas apreciaciones contrastando con la respuesta de la estudiante I.K. (E-mail, 06 de agosto de 2022). En el cuestionario remarca que a nivel personal le otorga a la experiencia un alto nivel de relevancia, “ya que nos permitió uno de los primeros acercamientos 'al campo profesional' y a su vez, diseñar para un comitente real”. Los contenidos de la asignatura son clave para poder llevar a cabo el proyecto, en este caso, un sistema de tres afiches para difundir los eventos que se realizaban en La Ochova. Además, explica que lo más interesante de la propuesta fue “la posibilidad de que Asociación utilice realmente los diseños realizados por los alumnos para difundir información sobre sus eventos”. Esto permite a los estudiantes realizar el trabajo con otro tipo de motivación y entusiasmo, “cuestiones que me parecen indispensables en los primeros años de carrera”. A su vez afirma que “resultó interesante el proceso de diseño que desarrollamos a lo largo de varias clases de tipografía, donde hacíamos enchichadas para ver la producción de los alumnos”.

c) PEEE desarrolladas en el ámbito de la carrera de Licenciatura en Diseño Industrial

Las Escuelas de Trabajo de Barranquitas y Dorrego expresaron la necesidad de trabajar con la FADU-UNL proyectos relacionados con el uso de impresoras 3D, las cuales habían sido provistas por la Municipalidad de Santa Fe pero por falta de conocimientos no eran utilizadas. La docente B.P.O. (E-mail, 06 de agosto de 2022) respecto de esta problemática explica que tuvieron la posibilidad de trabajar desde la cátedra los conocimientos técnicos de diseño, planimetría y modelado. Es decir, algunos de los requerimientos necesarios para originar piezas que puedan ser luego reproducidas en impresión 3D. En la primera experiencia realizada en la escuela de Dorrego, comenta que tuvo varias “dificultades relacionadas con los tiempos que se habían planteado y el perfil de los chicos que participaron, los cuales no respondían en su mayoría a los requisitos básicos planteados por la cátedra para participar del taller”. Debido a este inconveniente, los contenidos preparados debieron ser ajustados para que los chicos presentes puedan participar del taller y no queden excluidos de las experiencias que se plantearon primariamente en el proyecto. Además, explica

que “a partir de esta experiencia se tomaron los recaudos necesarios para la experiencia que posteriormente se desarrolló en la escuela Barranquita”.

Desde esta experiencia la docente comenta que “el aporte como ciudadanos es muy enriquecedor” y pone en valor la importancia de que “la Facultad tome contacto con el medio y pueda generar estos espacios de crecimiento, acercándose sobre todo a estos lugares de gran carencia”. Respecto del currículo, la extensión permitió poner en práctica no solo los contenidos propios de la materia sino también la calidad humana de los profesionales que la facultad forma, lo que posibilita que los estudiantes que participan asuman responsabilidades frente a los compromisos con la comunidad.

Al respecto la estudiante F.F. (E-mail, 10 de agosto de 2022) afirma que “el papel que jugaron los contenidos ya adquiridos en la materia Sistemas de Representación I y los que se iban adquiriendo durante el cursado de Sistema de Representación II, fue lo más importante”. Esto significa que se requería de esos conocimientos para poder plasmarlos durante el desarrollo de las actividades. Además, remarca que ello facilitó exponer ideas y poder “intercambiar conocimientos con las personas que participaron de los talleres y también en el vínculo que se generó con los profes”. En este sentido, asegura que “el principal aprendizaje personal que obtuve, fue en primer lugar que cada persona es un mundo diferente a la hora de aprender y que el proceso de aprendizaje tiene que ser un constante ida y vuelta, entendiéndonos como pares (a pesar de las jerarquías)”. En cuanto a las actividades más significativas, considera que la más interesante fue “la interacción con las personas que asistían a las escuelas de trabajo, el intercambio de ideas y aprendizajes (para ambas partes) en esas instancias era muy interesante”. Además, destaca que poder “experimentar con objetos tangibles y poder visualizar el proceso de producción, hacía que los participantes del taller se interesen más y continuaran yendo”.

Por último, nos interesa resaltar del cuestionario enviado por la responsable R.G. las sugerencias realizadas para futuras PEEE en su Institución. En primera instancia, propone generar más reuniones como espacios de sociabilización para “potenciar los objetivos del proyecto, esto ayudará a comprometer a todos

los participantes de qué se trata la actividad”. En segundo lugar, “que estas prácticas de extensión se realicen todos los años, ya que potencia mucho a la Escuela de Trabajo y motivan a los niños y niñas a continuar con las capacitaciones”. Por último, solicita que se realice “una muestra con los trabajos realizado y se registren los testimonios de los participantes con el fin de poder dar

Conclusiones

En esta tesis estudiamos la incorporación de la extensión en las tres carreras de grado de la FADU-UNL a partir de una hipótesis que sostuvo que las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) entendidas como dispositivos pedagógicos de integración de la docencia con la extensión promueven la construcción de conocimientos estratégicos en situaciones reales y contribuyen a la formación académica y profesional en el diálogo entre docentes y estudiantes.

En relación con dicha afirmación, nos propusimos contribuir a un mapeo actualizado de las PEEE realizadas en las tres carreras de grado de FADU-UNL. Puntualmente, asumimos la tarea de a) cartografiar las propuestas formuladas por los equipos de cátedras de las PEEE en FADU-UNL, entre 2014 y 2019; b) describir e identificar ciclos (Básico, Medio y Superior) y áreas de desarrollo disciplinar (Diseño, Tecnología y Ciencias Sociales), articulaciones con el mundo profesional, relaciones con socios estratégicos, comunicación intercátedras y vínculos con proyectos de extensión en el ámbito de la FADU-UNL; c) contribuir al registro de un relato polifónico que integre las voces de docentes, estudiantes y actores sociales que hayan participado de PEEE; d) identificar en cada una de las propuestas las fortalezas y debilidades enunciadas por quienes integraron los proyectos; f) proponer un análisis crítico que se materialice en el enunciado de líneas de acción que promuevan la integración de docencia y extensión a través de PEEE en la FADU-UNL.

Para abordar el primer objetivo relevamos las PEEE aprobadas e implementadas entre 2014 y 2019. Así, de este análisis retomamos los formularios de la Secretaría de Extensión y Cultura de la UNL para identificar: año, convocatoria, expediente, carrera, nivel, área, ciclo, título de la propuesta, asignatura, disciplinas, equipo docente, instituciones socias, localización, cantidad de

estudiantes, propósito de la propuesta, objetivos de aprendizaje, aspectos significativos, fortalezas y debilidades.

A partir de esta primera lectura confeccionamos una cartografía que da cuenta de la localización de cada proyecto, lo que evidencia el compromiso de la Universidad Nacional del Litoral para fortalecer vínculos con el territorio a partir de la puesta en valor de la interacción entre el campo académico y el científico.

Respecto de nuestra segunda meta, identificamos las voces de docentes, estudiantes y actores sociales. Esta técnica de mapeo nos permitió ubicar en los planes de estudios de cada una de las tres carreras en qué ciclos formativos y en qué áreas disciplinares se desarrollaron las experiencias estudiadas. Podemos afirmar que en la carrera de Arquitectura y Urbanismo se identificaron la mayor cantidad de proyectos en el ciclo medio y en el área de diseño. En la carrera de Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual se desarrollan en el ciclo superior y en igual medida en las áreas de diseño y tecnología. Con respecto a la carrera de Licenciatura en Diseño Industrial se focalizan en el ciclo básico y en el área de diseño.

Las articulaciones con el mundo profesional son un rasgo sustantivo de las prácticas relevadas. Esta modalidad permite facilitar el conocimiento del contexto social y brindar servicios de valor positivo en respuesta a las demandas solicitadas por las instituciones participantes. La vinculación con los socios estratégicos estuvo garantizada, en primera instancia, por las redes de relaciones que genera la UNL y, en un segundo momento, por los equipos docentes que efectivizan la integración del proyecto. Este relevamiento contribuyó a identificar con qué instituciones participó cada PEEE y en qué sitio geográfico se llevó a cabo. En relación con la carrera de Arquitectura y Urbanismo se desarrollaron principalmente en asociaciones y vecinales de la ciudad de Santa Fe; en segundo lugar, en escuelas de Educación Media; en tercer lugar, en Comunas y Municipios (sobre todo con las comunas de Franck y Monte Vera) y en igual medida con Organismos Gubernamentales. En el caso de la carrera de Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual detectamos que se realizaron mayormente en Organismos Gubernamentales y en menor grado en asociaciones y vecinales de la ciudad de Santa Fe y en Escuelas de

Educación Media. En cuanto a la carrera de Licenciatura en Diseño Industrial, el trabajo se desarrolló en una Institución con dependencia de la Municipalidad de Santa Fe.

Acerca de la incorporación del mapeo colectivo, la prioridad fue producir mapas que pusieran en valor el diálogo de los sujetos involucrados. En la tesis se seleccionaron 9 PEEE para el análisis en profundidad. La elección se basó en contar con proyectos de las tres carreras que pertenezcan a ciclos formativos, áreas disciplinares y niveles que den cuenta de cómo se abordan en cada práctica las resoluciones de las problemáticas según el grado de complejidad. En tal sentido detectamos que la incorporación de la extensión en el currículo fortalece la formación de los estudiantes al ponerlos en contacto con la realidad.

En relación con las categorías para abordar el análisis de dichas prácticas, identificamos los conceptos de 'construcción de conocimientos', 'importancia del diálogo' e 'innovaciones pedagógicas'. Estas categorías nos permitieron conocer cómo se diseñaron las estrategias de enseñanza en cada uno de los proyectos y su impacto en la resolución de problemas. Además se profundizó en la importancia del diálogo y en el vínculo que se dio a partir de la conversación entre quien enseña y quien aprende. En cuanto al valor de la experiencia, nos posicionamos en las estrategias centrales e innovadoras que los estudiantes valorizaron.

Centrados en el análisis de las prácticas y enlazándolas con la categoría 'construcción del conocimiento', podemos concluir que los docentes buscaron promover aprendizajes profundos y situados que resultan imprescindibles en la formación profesional. Estas prácticas que permitieron posicionar a los estudiantes frente a usuarios reales y concretos sirvieron para reconocer al otro como destinatario del proyecto. La relación entre dos asignaturas permitió vincular la problemática y abordarla desde diferentes grados de especificidad, lo que se traduce en una mejor calidad en el trabajo en territorio. La articulación entre diversas cátedras facilitó a los estudiantes abordar problemas complejos desde la interdisciplina, la cual habilita la transferencia de conocimientos académicos a una situación real y específica.

La 'importancia del diálogo' entre estudiantes, docentes y socios aportó a la interpretación de las demandas tanto individuales como colectivas originadas en el proyecto y permitió generar consensos en la resolución del problema. La importancia de los vínculos que se generan entre los diferentes actores intervinientes en este tipo de prácticas y los valores puestos en juego evidencian el respeto al otro y el compromiso y la responsabilidad con la actividad. Se establecen así lazos de compañerismo entre estudiantes, docentes y vecinos a través del intercambio de saberes.

Por último, respecto de las 'innovaciones pedagógicas', podemos afirmar que el trabajo con grupos temporales diferentes y con asignaturas de diferentes áreas y que abordan problemáticas diversas, se convirtió en una fortaleza. Este desafío produjo un crecimiento cuantitativo y cualitativo de las respuestas y propuestas por parte de los estudiantes, docentes y actores sociales. De esta manera los estudiantes pudieron enfrentarse a una situación real y aplicar el saber disciplinar que la transforma en una práctica profesional no incluida en las carreras de diseño. Estas PEEE generan un mayor interés en los estudiantes y le otorgan un mayor dinamismo al proceso de aprendizaje, lo que potencia la creatividad y el entusiasmo.

En síntesis, afirmamos que, tanto para los docentes como para los estudiantes, estas propuestas innovadoras que se apartan de los formatos de enseñanza tradicional, se traducen en una apertura cognitiva que favorece los procesos de apropiación del conocimiento. En esta misma línea los socios estratégicos encuentran en la experiencia una oportunidad para identificar problemas y los resuelven de manera participativa y solidaria.

Bibliografía

Sobre Extensión Universitaria

- BENTOLILA, L., KESSLER, M. E. y HEINRICH, V. (2011). "Los laberintos de la extensión", *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 1(1), 46–61.
- BRIZUELA, F. (2016). "Repensando la cartografía. De la representación objetiva del territorio al acto rizomático de mapear". Quid 16 N°7. Revista del Área de Estudios Urbanos FCS-UBA. Buenos Aires
- CARBALLADA, A. (2005). *La intervención en la social*. Buenos Aires: Paidós.
- COSENTINO, S. (2017). "IV. Extensión Universitaria y Vinculación Tecnológica". Bases para un programa de Gestión. Santa Fe: FADU-UNL, (20-21).
- DIEZ TETAMANTI, J. M. y CHANAMPA, M. E. (2016). Perspectivas de la Cartografía Social, experiencias entre extensión, investigación e intervención social. *En Revista +E versión digital*, (6), pp. 84-94. Santa Fe: Ediciones UNL.
- FREIRE, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Tr. Lilián Ronzoni. México: Siglo XXI.
- MACOR, D. (2015) "Tradición reformista y democracia". El reformismo entre dos siglos. Historias de la Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe: Ediciones UNL. (326-327)
- MENÉNDEZ, G. (2011). "Los desafíos presentes y futuros de la extensión universitaria", *+E Revista de Extensión Universitaria*, 1 (1), 22-31.
- MENÉNDEZ, G. (2012). "Extensión y políticas públicas: la universidad en el centro del debate", *+E Revista de Extensión Universitaria*, 2, 40-46.
- MENÉNDEZ, G. (2013a). "La dimensión comunicacional de la extensión universitaria". En Camilloni, Alicia y otros. *Integración, Docencia y Extensión. Otra Forma de Enseñar y aprender*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- MENÉNDEZ, G. (2013b). "Institucionalización de la extensión. Conceptualización y dimensiones de la extensión". En Camilloni, Alicia y otros: *Integración, Docencia y Extensión. Otra Forma de Enseñar y aprender*. Santa Fe: Ediciones UNL.

- MENÉNDEZ, G. (2015a). "El Sistema Integrado de Programas y Proyectos de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral: 20 años de trabajo sistemático con la comunidad", *+E Revista de Extensión Universitaria*, 5, 132-135.
- MENÉNDEZ, G. (2015b). *La extensión universitaria: 'Aportes para la construcción de la red de observatorios y cátedras abiertas y/o libres'*. Ciudad del Puyo, Ecuador: Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU).
- MENÉNDEZ, G. (2017). "Resignificación de la extensión a 100 años de la Reforma Universitaria de 1918", *+E Revista de Extensión Universitaria*, 7(7), 24-37.
- MENÉNDEZ, G. URBANI, M. IUCCI, C. [et. ál.]. (2017). *Libro de ponencias y actividades III Congreso de Extensión de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo*. Santa Fe: UNL.
- PIAZZESI, S. y BACOLLA, N. (2015). *El reformismo entre dos siglos. Historias de la UNL*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- REYNA, M. L. y IUCCI, C. (Comps.) (2022). *Sistema Integrado de Programas, proyectos y prácticas de extensión universitaria: 25 años construyendo comunidad, 1995-2020*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- SCARCIÓFOLO, S., MENÉNDEZ, G., IUCCI, C., MATOZO, E., MORZÁN, M., GARCÍA, M. (2015). *Extensión Universitaria desde sus orígenes en la Universidad Nacional del Litoral*. Santa Fe: UNL.

Sobre Educación Experiencial

- AIRAUDO, R. (2011). "La extensión como herramienta para la formación universitaria. Incorporación curricular de la extensión", *DiSUR Diversidad e Identidad. IV Encuentro DiSUR*. Mar del Plata: UNMdP.
- ABELEDI, C. y MENÉNDEZ, G. (2018). "Integración extensión e investigación: ¿otra manera de construir conocimientos?", *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 8(9), 96-110.
- BOFFELI, M., MALANO, D., PELLEGRINO, E. Y SORDO, S. (2013). "Estrategias de acción desarrolladas". *Integración docencia y extensión: otra forma de enseñar y aprender*. Santa Fe: Ediciones UNL
- BOFFELLI, M. y SORDO, S. (Comps.). (2022). *Integración docencia y extensión: otra forma de enseñar y aprender 3*. Santa Fe: Libro digital, PDF/A. UNL.

- CAMILLONI, A. (2013). "La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario". *Integración, Docencia y Extensión. Otra Forma de Enseñar y aprender*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- CAMILLONI, A. (2017). "El desarrollo de las multialfabetizaciones en las experiencias de extensión", +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 7(7), 60-67.
- MENÉNDEZ, G. (2013). "Conclusiones y reflexiones finales". En Camilloni, Alicia y otros. *Integración, Docencia y Extensión. Otra Forma de Enseñar y aprender*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- MENÉNDEZ, G. y otros. (Comps.). (2013). *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar a aprender*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- MENÉNDEZ, G. y TARABELLA, L. (2016). "El aprendizaje experiencial: una práctica de innovación que se afianza en la Universidad Nacional del Litoral", +E: *Revista de Extensión Universitaria* versión digital, (6), 96-103. Santa Fe: Ediciones UNL.
- MENÉNDEZ, G. y otros. (Comps.). (2017). *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar a aprender 2*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- MOLINAS, I. (2015). *Arte sin disciplina, educación experiencial y educación espiritual. La dimensión estética en las prácticas de enseñanza de las artes visuales en la provincia de Santa Fe*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- MOLINAS, I. y otros (2015). *Propuesta de Práctica de Extensión de Educación Experiencial "Funciones del Diseño de Comunicaciones Visuales para el uso responsable del espacio público. Primera experiencia: Pista de Skate "Candioti Park"*. Santa Fe: FADU-UNL.
- MOLINAS, I. y otros (2016). *Informe final de las Práctica de Extensión de Educación Experiencial "Funciones del Diseño de Comunicaciones Visuales para el uso responsable del espacio público. Primera experiencia: Pista de Skate "Candioti Park"*. FADU-UNL.
- MOLINAS, I. y otros (2017). "Cognición situada y aprendizaje significativo: cuando la pista de skate se transforma en aula". En Menéndez, G. y otros (Comps.) *Integración, Docencia y Extensión 2. Otra forma de enseñar y aprender*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- RAFAGHELLI, M. (2016). "Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión", +E *Revista de Extensión Universitaria*, (6), 8-15.

Sobre Innovación Pedagógica

- BRIZUELA, F. (2016). "Repensando la cartografía. De la representación objetiva del territorio al acto rizomático de mapear", *Quid* 16, 7, 211-223.
- BURBULES, N. (1993) *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu, 1999. Traducción de Eduardo Sinott.
- DEWEY, J. (1916). "Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación". Madrid: Morata, 1998. Traducción de Lorenzo Luzuriaga.
- DEWEY, J. (1938). "Experiencia y Educación". Buenos Aires: Losada, 1960. Traducción de Lorenzo Luzuriaga.
- FREIRE, P (1968) [2002]. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- HARLEY, Brian (2005). "Hacia una deconstrucción del mapa". Disponible en: http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010a/luis_cabrales/2.pdf
- KOLB, D. (1984) *Experiential Learning. Experience as a Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- MAGGIO, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- MORIN, E. (1990) [2005] *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Sobre Diseño

- ARGENTO, L. (2001). "La nueva plataforma. 15 años FADU". *Polis* n° 4. Santa Fe: Centro de Publicaciones UNL, (18-19).
- BADELLA, L. (2021). Incorporación de las TIC en las disciplinas proyectuales en FADU-UNL. Desafíos para su inclusión genuina en la enseñanza del Diseño de comunicaciones visuales.
- COSENTINO, S. (2001). "Los estudiantes y la facultad. Una historia común", *Polis*, 7. Santa Fe: Ediciones UNL.
- DEVALLE, V. (2013). "Tradiciones disciplinares en la conformación del discurso del Diseño Gráfico. Herencias, legados y horizonte de proyección". En ELIZALDE, L., MANGIERI, R. y LEDESMA, M. (Coord.) *De Signis*, 21. *Semióticas gráficas*, 129-137.

- FANTINI, E. (2018). *Enseñanza del Diseño de Comunicaciones Visuales en FADU-UNL. Aportes para una didáctica proyectual*. Tesis de Maestría en Didácticas Específicas. FHUC-UNL.
- FRASCARA, J. (2011). *¿Qué es el diseño de información?* Buenos Aires: Infinito.
- GIORDANO, R. y LAURIA, S. (2004). "Estrategias curriculares y excelencia académica", *Polis*, Edición Especial Diseño, (12-13).
- IRIGOYEN, M. (2012). "La UNL creó la carrera de Diseño Industrial". *Disponible en*
https://www.unl.edu.ar/noticias/news/view/la_unl_cre%C3%B3_la_carrera_de_dise%C3%B1o_industrial
- LEDESMA, Ma. (2013). Cartografía del Diseño Social. Aproximaciones conceptuales. *Anales del IAA*, 43 (1), 97-106.
- MANZINI, E. (2015). *Cuando todos diseñan. Una introducción al diseño para la innovación social*. Madrid: Experimenta Libros.
- MOLINA, R. M. (2019). "Actualización curricular en FADU", *Polis*, 16, (20-21).
- PERKINS, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- TALIN, J. (2001). "Una puesta hacia el Futuro. 15 años FADU". *Polis* n° 7. Santa Fe: Centro de Publicaciones UNL, (4-5).

Documentos Institucionales

UNL

- AAWW. (1997). *Programa Millenium. Documentos diagnósticos y propuestas para la transformación curricular*. Santa Fe: Centro de Publicaciones UNL.
- UNL (2000). *Plan de Desarrollo Institucional (PDI), 2000-2010*.
- UNL (2007). *Prácticas de Extensión. Resolución Honorable Consejo Superior N° 274/07*.
- UNL (2007). *Resolución CS n° 247/07*.
- UNL (2010). *Plan de Desarrollo Institucional (PDI), 2010-2019. Hacia la Universidad del Centenario*.
- UNL (2012). *Estatuto de la Universidad Nacional del Litoral*.

UNL (2013). *PyA "Fortalecimiento de la Educación Experiencial en el currículo universitario". (PDI) 2010-2019.*

UNL (2014). *Resolución CS n° 395/14.*

UNL (2019). *Reglamento del Sistema Integrado de Programas y Proyectos de Extensión. Resolución HCS N°: 16.*

UNL (2020). *Plan de Desarrollo Institucional (PDI), 2020-2029. 100+10.*

Sobre las convocatorias de las PEEE

UNL (2015). *Primera y Segunda Convocatoria a Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE). Resolución Honorable Consejo Superior N° 538.*

UNL (2015). *Tercera Convocatoria a Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE). Resolución Honorable Consejo Superior N° 345.*

UNL (2016). *Cuarta Convocatoria a Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE). Resolución Honorable Consejo Superior N° 93.*

UNL (2016). *Quinta Convocatoria a Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE). Resolución Honorable Consejo Superior N° 1306.*

UNL (2017). *Sexta Convocatoria a Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE). Resolución Honorable Consejo Superior N° 1191.*

UNL (2017). *Séptima Convocatoria a Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE). Resolución Honorable Consejo Superior N° 2590.*

UNL (2018). *Octava Convocatoria a Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE). Resolución Honorable Consejo Superior N° 164.*

UNL (2018). *Novena Convocatoria a Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE). Resolución Honorable Consejo Superior N° 1241.*

UNL (2019). *Décima Convocatoria a Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE). Resolución Honorable Consejo Superior N° 1079.*

UNL (2019). *Undécima Convocatoria a Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE). Resolución Honorable Consejo Superior N° 18.* Santa Fe.

FADU

FADU-UNL (2001). *Plan de Estudios. Carrera de Arquitectura y Urbanismo. Documento elaborado por la Secretaría Académica y el Comité de Transformación curricular de la FADU-UNL.*

FADU-UNL (2001). *Plan de Estudios. Carrera de Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual. Documento elaborado por la Secretaría Académica y el Comité de Transformación curricular de la FADU-UNL.*

FADU-UNL (2004). *Polis Edición especial décimo aniversario de la Carrera de Diseño.* Santa Fe: Centro de Publicaciones UNL.

FADU-UNL (2001). *Polis Edición 15 años FADU.* Santa Fe: Centro de Publicaciones UNL.

FADU-UNL (2012). *Plan de Estudios. Carrera de Licenciatura en Diseño Industrial. Documento elaborado por la Secretaría Académica y el Comité de Transformación curricular de la FADU-UNL.*

FADU-UNL (2013). *Gestión FADU. Documento Liminar. Propuesta de Gestión 2014-2018.* FADU-UNL.

FADU-UNL (2017). *Bases para un Programa de Gestión 2018–2021.*

FADU-UNL (2021). *Continuidades y desafíos para una nueva gestión 2022-2026.*

FADU-UNL (2020). *Polis 20. Sobre el auténtico valor estratégico del diseño en la innovación.* Disponible en <https://www.fadu.unl.edu.ar/polis>

Anexo 1.

Cuestionarios

Docentes

Docentes responsables de las PEEE (FADU/UNL)

Se envió a cada docente responsable de la Práctica de Extensión de Educación Experiencial de cada una de las carreras de grado en FADU/UNL el cuestionario de manera digital. Se pone prioridad en los docentes que representan al Ciclo Básico y Medio; Áreas de Diseño, Ciencias Sociales y Tecnología en la carrera de Arquitectura. En tanto para la carrera de Lic. en Diseño de la Comunicación Visual los del Ciclo Básico y Superior y las Áreas de Diseño, Ciencias Sociales y Tecnología. Para la Lic. en Diseño Industrial al único equipo docente que registramos con una Práctica.

Arquitectura y Urbanismo

RESPUESTAS: DOCENTE 1 (PM) Patricia Mines

Carrera: **ARQUITECTURA** - Ciclo: **MEDIO** - Área: **TECNOLOGÍA/DISEÑO**

Asignatura/s: **TALLER DE PROYECTO III | CONSTRUCCIONES II | URBANISMO I**

Título de la propuesta: **Un lugar para los guardianes del río: una oportunidad de materializar un habitar sustentable en el paisaje.**

Equipo de cátedra: **Patricia Mines; Raquel Airaudo; Ricardo Giavedoni**

Ámbito donde se desarrollaron las actividades: **Escuela 2067 "Omar Alberto Rupp" Alto Verde.**

Período de desarrollo: **2014**

1. En la instancia de la planificación de las PEEE, ¿quiénes participaron y cuál era su vínculo con las instituciones/asociaciones que se integraron al proyecto?
--

La identificación de las situaciones problemáticas a abordar y la vinculación con los actores sociales estuvo a cargo de los equipos de extensión interdisciplinarios que vienen trabajando desde 2010 en el distrito La Costa, barrios Alto Verde y La Boca, de la ciudad de Santa Fe (ver https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/6353 ficha técnica p. 125 a 137)

2. ¿Cuál es la relación entre los contenidos de la asignatura y el tema del proyecto? ¿Se incluyeron nuevos contenidos y/o se reformularon los existentes? ¿Hubo que realizar ajustes temporales? ¿De qué manera la experiencia contribuyó a su comprensión?

La PEEE buscó promover aprendizajes profundos, situados, orientados a fines, imprescindibles en la formación de los arquitectos, porque hacen a las capacidades implícitas en el título de arquitecto que orientan en la actualidad el curriculum. Esto es: a) Capacidad de interpretar, en sus aspectos culturales y ambientales relevantes, las demandas individuales y colectivas; b) Capacidad de convertir esta interpretación en pautas programáticas que cubran el espectro de necesidades, aspiraciones y expectativas humanas en cuanto al ambiente culturalmente producido; c) Capacidad de transformar las pautas programáticas en proyectos arquitectónicos y urbanos dotados de consistencia en los aspectos instrumentales, técnico constructivos y expresivos, considerando los respectivos contextos históricos, culturales y ambientales; d) Capacidad de llevar a cabo con eficiencia, las tareas pertinentes a la actividad constructiva y tecnológica como un todo, involucrando las técnicas constructivas apropiadas y todas las obras e instalaciones complementarias; y e) Capacidad de ejercer las actividades de organización, dirección y gestión de naturaleza política, técnica y administrativa pertinente, en el plano correspondiente.

La PEEE Un lugar para los guardianes del río se desarrolló como un Espacio curricular de articulación del Ciclo medio, nivel 3. La idea era aportar alternativas frente a la enseñanza de contenidos descontextualizados y fragmentados, poco relacionados entre sí, escasamente motivantes, de relevancia social limitada, principales obstáculos para la formación integral.

La etapabilidad en la propuesta fue la estrategia utilizada para coordinar los tiempos de las 3 asignaturas durante el año y articular los resultados de una como insumos de la etapa siguiente: las nociones sobre el paisaje del paraje que aporta la asignatura Urbanismo fueron parte del análisis del sitio indispensable para el diseño arquitectónico desarrollado en TPAIII al que se incorporaron el ajuste con criterios bioclimático de la cátedra Construcciones II.

3. ¿Qué estrategias de enseñanza se utilizaron durante el desarrollo del proyecto?

Como marco general, el aprendizaje servicio se reconoce como estrategia de enseñanza, que sitúa al alumno frente a problemas concretos y usuarios con necesidades reales. El diálogo con el grupo de jóvenes de la Escuela Rupp, usuarios del terreno en La Boca aportó a la interpretación de las demandas individuales y colectivas originantes del proyecto.

El recorrido por el área de intervención, con itinerarios por tierra y por agua permitió vivenciar las dificultades de accesibilidad de la barranca (de un río que varía sus alturas a lo largo del año) midiendo con el propio cuerpo distancias e inconvenientes resultó una estrategia muy productiva.

Otra de las estrategias utilizadas es la articulación con el Programa Ambiente y Sociedad que viene sosteniendo el planteo de los Laboratorios a Cielo Abierto, sistemas ambientales en donde integrar en simultáneo funciones de investigación, extensión y docencia en “propuestas que hacen converger el diálogo de saberes y la vinculación con los actores sociales públicos y privados”, uno de estos ambientes es la Micro Región Insular Santa Fe, San José del Rincón y Arroyo Leyes.

4. ¿Cómo se evaluaron los contenidos y la participación de los estudiantes en las PEEE?

A partir de las capacitaciones y acompañamiento brindado por la Secretaría de Extensión se confeccionaron planillas de autoevaluación en donde los alumnos pudieron registrar sus niveles de

logros en términos de conocimientos, actitudes y destrezas alcanzados en la experiencia a partir de las actividades programadas para este fin.
5. Desde su experiencia como docente extensionista ¿cuáles fueron los principales aportes de la inclusión de la extensión al currículo?
<p>Las prácticas sirvieron para poner en cuestión saberes disciplinarios instituidos como inalterables cuyo pilar maestro común, no es otro que la fragmentación y el reduccionismo económico–tecnocientífico, ayudando a problematizar qué enseñar y qué dejar de enseñar.</p> <p>Situar a los alumnos frente a usuarios reales y concretos sirvió para reconocer “al otro” como destinatario del proyecto, más allá de la voluntad del diseñador.</p> <p>En su desarrollo, los alumnos pudieron proponer y poner a prueba proyectos no convencionales, de experimentación, que usualmente no tienen lugar dentro de los contenidos de las asignaturas.</p> <p>Esto nos obligó a negociar saberes entre los docentes al interior de la cátedra. Apareció el desconcierto ante situaciones nuevas. Y las diferencias de criterios se hicieron evidentes ante estas propuestas que suscitaban debates sobre la pertinencia disciplinar de algunos proyectos. Al apelar a lo que García Canclini (2010) refiere como saberes predisciplinarios, incorporados en la mirada del arte (en los videos y los croquis), supimos que nos encontrábamos ante las fronteras mismas de la disciplina (entre arquitectura y arte del paisaje).</p>
6. ¿Qué derivas se plantearon con respecto al proyecto inicial?
<p>Publicación y exposición de ponencias en congresos como el Congreso Arquisur XXXIV Encuentro Arquisur. XIX “Ciudades Vulnerables. Proyecto o Incertidumbre” La Plata 16, 17 y 18 de septiembre de 2015. Facultad De Arquitectura Y Urbanismo - Universidad Nacional De La Plata: UN LUGAR PARA LOS GUARDIANES DEL RÍO PRACTICAS EXPERIENCIALES EN PAISAJES VULNERABLES AREA TEMATICA: PROYECTO ARQUITECTÓNICO Y URBANO. EJE TEMATICO: ENSEÑANZA (Mines, Cosentino, Gotelli y Carreras)</p> <p>Artículo Revista +e: Guardianes del río. Reflexiones sobre lo que hacemos y aprendemos al lado del agua (Mines, Giavedoni, 2016) https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/6346</p> <p>Este artículo fue citado en el artículo de una investigadora española refiriéndolo como uno de los modos innovadores de enseñanza del urbanismo.</p> <p>El trabajo desarrollado en la PEEE desembocó en 2019 en una nueva PEEE y en 2020 fue insumo para la escritura del proyecto de investigación Infraestructuras de accesibilidad insular.</p>

RESPUESTAS: DOCENTE 02 (GM) Gervasio Meinardy

Carrera: **ARQUITECTURA** - Ciclo: **MEDIO** - Área: **SOCIALES**

Asignatura/s: **HISTORIA II | HISTORIA III**

Título de la propuesta: **La producción arquitectónica de la década de 1970 en Argentina. Una herramienta para la reflexión. Caso de estudio: “Complejo habitacional San Jerónimo B° Centenario Santa Fe”.**

Equipo de cátedra: **Gervasio Meinardy; Silvia Bournissent; Carolina Ceaglio; Ma. Virginia Fabre; Leonardo Fanelli; Ma. Milagros Reinante; Leticia Santarelli.**

Ámbito donde se desarrollaron las actividades: **Barrio Centenario. Ciudad de Santa Fe.**

Período de desarrollo: **2016/2017**

1. En la instancia de la planificación de las PEEE, ¿quiénes participaron y cuál era su vínculo con las instituciones/asociaciones que se integraron al proyecto?
En la planificación participaron los integrantes de la Cátedra Historia II e Historia III; el docente Titular realizó el contacto previo con las instituciones directas que se integraron al proyecto a partir de comunicaciones telefónicas y reuniones presenciales. Para el caso de autoridades de las dependencias correspondientes al Gobierno de la Provincia de Santa Fe y de la Ciudad de Santa Fe existía en muchos casos una vinculación con sus referentes, dado que se trataba en su mayoría de colegas tanto a nivel profesional como académico. En el caso de las instituciones intermedias como ONG, asociaciones vecinales, agrupaciones barriales, entre otros, el vínculo se estableció al comenzar el proyecto, a partir de comunicaciones telefónicas y correos electrónicos en primera instancia, y luego visitas y entrevistas.
2. ¿Cuál es la relación entre los contenidos de la asignatura y el tema del proyecto? ¿Se incluyeron nuevos contenidos y/o se reformularon los existentes? ¿Hubo que realizar ajustes temporales? ¿De qué manera la experiencia contribuyó a su comprensión?
El tema del proyecto, y el caso a estudiar “Barrio Centenario – Santa Fe”, se relaciona con dos asignaturas. Por un lado, se vincula a la problemática del periodo que se aborda en la Unidad 4 del programa: “Crisis de la modernidad, agotamiento de las vanguardias y fin del arte”, correspondiente a la asignatura Historia de la Arquitectura III; y por otro con un grado de especificidad mayor, dentro de las materias optativas que ofrece el currículo, “Seminario de Historia de la Arquitectura: Historia de la Vivienda en la Argentina”, dictada durante el segundo cuatrimestre, donde el objeto de estudio de la práctica experiencial se relaciona con los contenidos de la unidad “La vivienda después de los años 60. Los modelos alternativos. Una nueva modernidad. Las viviendas colectivas. La especulación urbana”, de este modo la práctica materializa uno de los objetivos establecidos en el programa de contribuir a “comprender con mayor profundidad los modos de apropiación, construcción, ocupación y usos de las construcciones residenciales heredadas”. Si bien no se incluyeron nuevos contenidos, en cuanto a la modificación de los existentes podemos afirmar que, en los abordajes de casos de obras, tanto en las clases teóricas como en las exposiciones grupales por parte de los estudiantes, el ejemplo Complejo Habitacional San Jerónimo Barrio Centenario sentó un precedente y es trabajado con una mirada desde el conocimiento directo de la obra y sus usos actuales, que incluye la experiencia directa con sus usuarios y problemáticas luego del paso del tiempo. Abordar las consecuencias urbanas, arquitectónicas y sociológicas en la forma del habitar de los complejos de alta densidad de la argentina en la década de 1970 constituye un aporte a la comprensión de la producción de dicho periodo, que presenta particularidades y complejidades, donde sumar contribuciones para la reflexión conjunta entre estudiantes y docentes resulta indispensable para vincular las transformaciones producidas en la arquitectura con los cambios en la sociedad que la produce.
3. ¿Qué estrategias de enseñanza se utilizaron durante el desarrollo del proyecto? (Nombrarlas e incluir una breve descripción)
-Lecturas de encuadre:

<p>Estudio de antecedentes y análisis histórico de la obra para elaborar un Marco.</p> <p>-Trabajo de Campo: Se realizaron distintas actividades y prácticas conjuntas de abordaje al territorio y al objeto particular de estudio, entre los alumnos, docentes e instituciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relevamientos in situ de la obra. Análisis Situacional actual: aproximación al sitio mediante visitas periódicas, realizando análisis de diversos tipos: teórico – gráfico (fotografías actuales e históricas, croquis urbanos/detalles – perfiles, integración urbana, planimetrías generales, otros). A partir de la elaboración de fichas se abordaron las siguientes categorías: Constructiva (Urbano-Ambiental-contextual); De Usos (Existencial); Semiótica (Identidad-Significado). • Relevamiento Social: se diseñaron estrategias y/o vínculos internos y externos con el objeto, instrumentando una serie herramientas: encuestas generales y particulares, estudios particularizados, entrevistas a profesionales de otras disciplinas, instituciones y habitantes en general del barrio y/o sector) etc. Se consultó a la población sobre los siguientes temas: Inquietudes; Necesidades; Propuestas posibles • Interacción con Actores/Instituciones: se realizaron entrevistas a los referentes y actores clave de las instituciones. <p>- Conclusiones y reflexiones: luego del procesamiento de datos se realiza una síntesis donde se vinculan todos los temas y procesos trabajado tanto de campo como de gabinete y se produce la interacción entre ambos.</p>
<p>4. ¿Cómo se evaluaron los contenidos y la participación de los estudiantes en las PEEE?</p>
<p>Se evaluó de manera individual y grupal. Se ponderó la capacidad autogestionaria para abordar el objeto de estudio.</p> <p>Se tuvo en cuenta como eje de evaluación la toma de decisiones del grupo al momento de armar los encuentros con los diferentes actores y la flexibilidad para afrontar cambios y problemas de logística (comunicaciones, llamadas, pauta de encuentros, búsqueda de alternativas, etc.).</p> <p>Se valoró la iniciativa y variedad propositiva y creatividad para desempeñarse en la práctica, así como la organización del equipo.</p> <p>Se prestó atención al correcto manejo de las fuentes bibliográficas y antecedentes para la investigación y elaboración del marco teórico, así como la realización de las conclusiones e informes finales.</p> <p>Se ponderó la capacidad innovadora y crítica en el análisis de las problemáticas planteadas.</p>
<p>5. Desde su experiencia como docente extensionista ¿cuáles fueron los principales aportes de la inclusión de la extensión al currículo?</p>
<p>Luego del estudio del objeto urbano / arquitectónico y las teorías que circulaban sobre el mismo, los alumnos se acercaron y pudieron comprobar el estado de situación y deterioro de las diferentes capas y/o dimensiones que componen un escenario fáctico (lo urbano - arquitectónico, lo social, lo económico, lo cultural, lo institucional, otros). Este vínculo se dio de manera activa, colectiva, participativa y con diversos grados de intensidad por los diferentes actores.</p> <p>La teoría ofició de soporte ineludible para poder entender, por un lado, la especificidad de la problemática habitacional de los conjuntos habitacionales de alta densidad desarrollados durante las décadas del 60 y 70 en Argentina, y, por el otro, las consecuencias operadas por parte de estos artefactos en un fragmento urbano con características tan complejas donde las historias, contextos, culturas, niveles económicos, sociológicos, desarrollos infraestructurales, dominiales, de lazos barriales, otros, han incidido de manera directa en el devenir del mismo.</p>

El desarrollo de la práctica habilitó la construcción de un universo de múltiples miradas, que permitió la producción de conocimiento a partir de la retroalimentación entre el saber académico y el aporte de la realidad, del medio. Las acciones en el territorio fueron propuestas a los estudiantes de manera que puedan elegir los temas a analizar según sus propias inquietudes, lo que creemos aportó a la generación de un aprendizaje significativo.

6. ¿Qué derivas se plantearon con respecto al proyecto inicial?

La práctica se desarrolló en dos etapas temporales las cuales fueron encaradas por dos grupos de estudiantes diferentes. Dentro de la segunda etapa se estableció un campo de acción más amplio que el planteado en la propuesta. Se establecieron nuevos ejes de trabajo, provenientes de los resultados de la etapa anterior, dentro de los cuales encontramos:

Educación: se dio el abordaje a través de un taller para niños de 5to. Grado, en una instancia de intercambio, articulación con la comunidad educativa, donde, junto a los niños, se logró una transferencia e interacción de conocimientos con el medio social y local, comenzando una toma de conciencia, construcción de la identidad y pertenencia con el barrio. También esta actividad llevaba otros objetivos, la intención de “conocer” tu barrio para luego “valorar” así construir un “cuidado patrimonial”, y, “jugar” a “ser arquitectos”, mostrando y poniendo en acción una serie de herramientas y estrategias con las que los profesionales nos vemos en la práctica a diario.

Fortalecimiento de lazos a través de instituciones barriales: otro de los grupos se acercó a las instituciones intermedias tales como vecinales y consorcios a través de un intercambio de ideas entre lo empírico y lo disciplinar. El tema de la identidad también fue recurrente en la detección de la carencia de estas instituciones como organismos de encuentro y cohesión.

Medioambiental – productivo/laboral: a partir de una problemática social compleja se presenta una propuesta material práctica hasta llegar al montaje de un dispositivo productivo. Se ponen en relación iniciativas individuales para continuar las prácticas productivas que involucren a diferentes habitantes del barrio, mediante la incorporación del conocimiento disciplinar.

Es importante mencionar que aquello que se presentaba como un desafío para el trabajo, que era la construcción de una práctica en la transición con dos grupos temporalmente diferentes en la currícula y epistemológicamente anclado en programas diversos, se convirtió en una fortaleza de la misma, y produjo un crecimiento cuanti-cualitativo de las respuestas y propuestas por parte de los estudiantes, docentes y actores generales. En la transición del pasaje del conocimiento, el equipo docente ideó la figura “tutor de transmisión”. Dicho rol se llevó a la práctica por uno o dos representantes de cada equipo de trabajo del primer grupo (Seminario de Historia de la vivienda en la Argentina) hacia el segundo (Historia III), lo cual generó un rico y prolífero intercambio de ideas y experiencias inéditas.

Docentes de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual

RESPUESTAS: DOCENTE 01 (EF) Estefanía Fantini

Carrera: **LDCV** - Ciclo: **SUPERIOR** - Área: **SOCIALES**

Asignatura/s: **COMUNICACIÓN III**

Título de la propuesta: **Funciones del diseño de comunicaciones visuales para el uso responsable del espacio público. Primera experiencia: Pista de skate “Candioti Park”.**

Equipo de cátedra: **Isabel Molinas; Estefanía Fantini; Nidia Maidana; Florencia Platino; Martín Acebal; Cristian Vázquez**

Ámbito donde se desarrollaron las actividades: **Playón Deportivo y Pista de Skate - Rosalia de Castro 1800. Ciudad de Santa Fe.**

Período de desarrollo: **2015**

1. En la instancia de la planificación de las PEEE, ¿quiénes participaron y cuál era su vínculo con las instituciones/asociaciones que se integraron al proyecto?

Participó la cátedra completa de la asignatura que en aquel momento estaba conformada de la siguiente manera: Dra. MOLINAS, Isabel; Prof. MAIDANA, Nidia; Mg. LDCV FANTINI, Estefanía; Lic. PLATINO, Florencia; Dr. ACEBAL, Martín; LDCV VÁZQUEZ, Cristian. Además, todos los estudiantes se sumaron con una excelente predisposición para el trabajo, eran 48 en total. Vale aclarar que nosotros habíamos tenido un acercamiento anterior a la problemática a través de un PEIS que desarrollamos entre 2014 y 2016. Eso ayudó mucho porque teníamos ‘camino allanado’ con los socios en terreno, como por ejemplo la Vecinal Candioti Sud y los chicos que frecuentaban el skatepark. Pasó algo súper potente porque, si bien había mucha tensión entre vecinos, vecinalistas y usuarios de la pista de deportes extremos, se produjo un acercamiento entre ellos. Creo que haber propiciado el espacio para que los vecinos conocieran al profe de skate y sus amigos y alumnos fue un aspecto a destacar. Eso que habíamos logrado con el PEIS abrió camino para la PEEE y tuvimos un buen recibimiento en el espacio. ¿Qué permitió esa apertura? Que todo lo que pudiéramos ver con ‘ojo de diseñador’ se podía conversar con los actores que estaban allí: los skaters, los vecinos, los chicos del barrio... eso está bueno porque una pieza de diseño (o la falta de ella) en el espacio público es algo ‘estanco’ si se quiere. Cuando uno habla con las personas que usan ese espacio la pieza cobra sentido y relevarla, fotografiarla, describirla y analizarla tiene otra complejidad.

2. ¿Cuál es la relación entre los contenidos de la asignatura y el tema del proyecto? ¿Se incluyeron nuevos contenidos y/o se reformularon los existentes? ¿Hubo que realizar ajustes temporales? ¿De qué manera la experiencia contribuyó a su comprensión?

La relación era plena porque uno de los temas eje de Comu 3 es ‘diseño en contexto urbano’ entonces haber podido armar la PEEE nos permitió trabajar de manera específica en ese espacio tan polisémico que es la ciudad. Además, trabajamos la problemática de las definiciones de diseño y poder ver la convivencia de comunicaciones visuales que se superponen en el espacio público permite corroborar la convivencia de esa multiplicidad de maneras que existen de definir nuestra disciplina.

No incorporamos nuevos contenidos en el plan de la asignatura, pero sí repensamos la materia en su aspecto más práctico, sobre todo en el TP integrador que ocupó todo el cuatrimestre atendiendo al marco de la PEEE. Actualizamos la bibliografía volcándola fuertemente hacia la problemática de

<p>las ciudades como objeto de estudio. Además, y pensando en la necesidad de relevar de manera organizada, recuerdo que trabajamos la cuestión etnográfica como metodología... la figura del etnógrafo era la metáfora. Fue muy interesante agarrar la cámara con un plan diferente, diría, hasta por fuera de la fotografía más 'social'...</p> <p>En cuanto a los ajustes temporales, no recuerdo haber tenido mayores inconvenientes. Lo que sí y esto está atado a la pregunta anterior sobre contenidos, como trabajamos en dos ediciones de la materia, luego expandimos nuestro trabajo hacia otras zonas de la ciudad. Como en 2017 ya teníamos en la cátedra a la LDCV mariana Torres Luyo que es fotógrafa, los estudiantes (y nosotros también) recibimos pequeñas clases de 'entrenamiento' en narrativa fotográfica, con lo cual la producción de corpus de imágenes en esa edición tuvo ya otro tenor.</p> <p>Respecto a la comprensión de los contenidos, creo que lo más interesante se reveló en el modo en que los chicos presentaron sus relevamientos de imágenes y lo que pudieron hacer con ellas. Creo que fue una de las primeras veces que se produjo una especie de 'poética del corpus'. Con las imágenes capturadas en la ciudad compusieron piezas editoriales de gran belleza en las que conjugaron fotografía y texto cuasi literario. Creo que más allá de la acción propiciada por la PEEE del trabajo en terreno, la experiencia como estrategia de aprendizaje habilita una sensibilidad diferente en relación con el objeto de estudio.</p>
<p>3. ¿Qué estrategias de enseñanza se utilizaron durante el desarrollo del proyecto?</p>
<p>El punto de partida fue la clase magistral (no imagines el atril y el micrófono, uso esa figura como metáfora de la clase tradicional). En esas clases en la facu explicábamos los contenidos desde la bibliografía y proponíamos un acercamiento al problema del diseño en el espacio público apelando a una extensa ejemplificación.</p> <p>Luego, algo del aprendizaje basado en problemas porque en diseño, prima la cuestión del simulacro. Se simula una situación que requiere de la intervención del diseño para resolver un problema. Y al salir a la calle munido con una cámara yo tengo que hacerme cargo de encontrar ese problema o, si viene dado, entenderlo e interpretarlo en todas sus dimensiones y su complejidad. Por ejemplo, en el caso de del skatepark de Candiotti: ¿vecinos y deportistas no lograban convivir... qué puede hacer el diseño para habilitar canales de comunicación que permitan un uso armónico de lo público? ¿Qué puede hacer el diseño para regular el espacio? ¿Y qué para que el vecino enojado no tire aceite de auto en las pistas? Bueno... parecen cosas que escapan de lo disciplinar y sin embargo al plantearlo como problemática común la cosa empieza a decantar posibles soluciones a las que el diseño da respaldo mediante su visibilización.</p> <p>Otra estrategia que es histórica en la cátedra pero que aquí se potenció fue el trabajo en grupo. En terreno no te queda otra más que colaborar con tu compañero. Además, fuera del aula y su solemnidad, la colaboración entre pares y con los docentes es como más 'natural', como que va de suyo el compañerismo, el compartir los recursos (desde la cámara hasta el intercambio de fotografías) y el hecho de tomar la palabra y hacerla circular.</p>
<p>4. ¿Cómo se evaluaron los contenidos y la participación de los estudiantes en las PEEE?</p>
<p>Al estar completamente integrada a la asignatura la PEEE se evaluó mediante el TP integrador y, en caso de aquellos estudiantes que apuntaron a la promoción directa, en el parcial casi al final de cuatrimestre. Luego, durante el tiempo que duró la regularidad de quienes hicieron la experiencia, en examen final se les tomaba una pregunta especial basada en las actividades y reflexiones involucradas.</p>

5. Desde su experiencia como docente extensionista ¿cuáles fueron los principales aportes de la inclusión de la extensión al currículo?

Parto de un esquema que pertenece a la AIAE (Asociación Internacional de Aprendizaje Experiencial) y dice algo así: “aprendemos: 20% cuando leemos, 30% cuando escuchamos y 90% cuando hacemos.” Es decir, hay un salto de 60 puntos entre escuchar (una clase por ejemplo) y hacer algo, experimentar la cosa. Yo no digo que haya que cambiar una por otra, nada más lejos de eso, sino que eso que se escucha en la clase tradicional (y en nuestro caso, también se ve porque en diseño no se puede trabajar sin la imagen) cobra un sentido nuevo cuando se pone al servicio de pensar algo real. No es lo mismo simular que hacer sobre la realidad. No es lo mismo manejar un simulador de F1 que subirse a un auto de F1 por más que el simulador tenga toda la tecnología sinestésica para hacerme sentir que estoy ahí. Del mismo modo, no es lo mismo imaginar un comitente que ir a hablar con una persona que tiene un problema, que es sensible a eso que le pasa y que nos pide ayuda experta para resolverlo.

Por otra parte, al estar incluida en el currículo obliga a todos a participar... quizá suena algo duro pero muchas veces por desconocimiento de este tipo de prácticas los estudiantes se retraen y no participan. Entonces acá no hay otra opción y finalmente cuando lo hacen, vos como docente ves ese disfrute de salir a la calle con toda tu cursada y tus docentes. Entrás al espacio público como por una manga en la cancha de fútbol, sentís que la ciudad te está esperando, está poniendo a tu servicio todas sus capas de sentido para que las captures, hables de ellas, las intérpretes, te enojos frente a lo que no te gusta, te sorprendas con lo inesperado y entiendas que eso también va a formar parte de tu vida como profesional.

6. ¿Qué derivas se plantearon con respecto al proyecto inicial?

Quizá no logramos construir una intervención plena sobre el espacio público. En realidad, eso tuvo que ver con que, por ejemplo, en la pista de Barrio Sur había problemas estructurales (en términos materiales) imposibles de resolver con el diseño. Sin embargo, creo que la imposibilidad de intervenir lo espacial directamente nos permitió apuntar a la producción de sentidos, en otros términos. Tal vez hoy suena pequeño... sin embargo por las producciones de altísima calidad que los estudiantes lograron en sus TPs creo que la riqueza estuvo justamente en esa posibilidad de cambiar de rumbo. Ya no fue la intervención urbana directa sino una interpretación sensible y comprometida en relación con lo público y con las problemáticas sociales que éste revela. Por ejemplo, fue muy fuerte todo lo que ocasionó la caminata y el relevamiento por la Plaza 25 de mayo. La superposición de discursos (inundados, ni una menos, maestros, carpa, Lepratti, entre los que recuerdo) habilitó unas búsquedas profundas y súper críticas en relación con lo que el diseño hace cuando se recuesta sobre su veta más social. Los chicos saben eso porque lo ven en las clases, pero cuando está en la calle y le preguntan a su compañero o a su profe el porqué de un estencil o de una pancarta, vos como docente ves que tu trabajo se hila solo. Esa posibilidad de hacer circular la palabra con la atención puesta en darle sentido a las prácticas sociales a través de un contenido disciplinar es fantástica. La experiencia da pie a eso.

RESPUESTAS: DOCENTE 02 (YT) Ysabel Tamayo

Carrera: **LDCV** - Ciclo: **SUPERIOR** - Área: **SOCIALES**

Asignatura/s: **MEDIOS EXPRESIVOS II**

Título de la propuesta: **Construcción de una narrativa audiovisual para alumnos del EEMPA.**

Equipo de cátedra: **Ysabel Tamayo; Rodrigo Goldsack; Mariano Gómez; María Laura**

Olcina; Ruben Suppo

Ámbito donde se desarrollaron las actividades: **La E.E.M.P.A. N° 1028 Francisco Candiotti**

Período de desarrollo: **2017**

1. En la instancia de la planificación de las PEEE, ¿quiénes participaron y cuál era su vínculo con las instituciones/asociaciones que se integraron al proyecto?

En la instancia de planificación se vinculó a docentes del EEMPA con la Cátedra de Medios Expresivos Audiovisuales II a través de la Dirección de Acción Territorial de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral junto con la Secretaría de Bienestar y Académicas. En cuanto a las actividades propuestas se presentaron varias dificultades referidas a la no aprobación de las actividades por parte de la supervisora de la institución secundaria lo cual nos sorprendió ya que no había ninguna oposición a la actividad pactada en reuniones preliminares. La no aprobación de las actividades por parte de la Institución, derivó en una serie de inconvenientes planteados debido al no involucramiento de la institución secundaria E.E.M.P.A que conspiró primeramente en la no participación de los estudiantes secundarios en la interacción planteada en el ámbito universitario y por consiguiente en el desarrollo de la primera jornada de trabajo. Igualmente, a razón de la primera interacción de ambos grupos los estudiantes y al compromiso de los equipos de producción de nuestros estudiantes de FADU el proyecto fue desarrollado y culminado según cronograma y con resultados de un alto valor audiovisual. Para los alumnos E.E.M.P.A, el contacto con pares universitarios significó un escenario de apertura en relación a la idea de "universidad" que ellos poseían como así también la posibilidad de conocer trayectorias universitarias.

2. ¿Cuál es la relación entre los contenidos de la asignatura y el tema del proyecto? ¿Se incluyeron nuevos contenidos y/o se reformularon los existentes? ¿Hubo que realizar ajustes temporales? ¿De qué manera la experiencia contribuyó a su comprensión?

La actividad planteada de interacción de estudiantes de la E.E.M.P.A con los estudiantes de la cátedra de Medios Expresivos Audiovisuales II, propuso una nueva dimensión en la enseñanza-aprendizaje en relación a los contenidos vinculados a la producción audiovisual ya que el proyecto planteaba actores, problemáticas y necesidades específicas lo que provocó que los estudiantes universitarios se posicionaran con una actitud activa y reflexiva frente a la propuesta. El proyecto, pensado como una producción audiovisual, fue superado ya que la propuesta se expandió a la narrativa hipermédia proponiendo un rol más activo al usuario que interactúa con dichos dispositivos.

3. ¿Qué estrategias de enseñanza se utilizaron durante el desarrollo del proyecto? (Nombrarlas e incluir una breve descripción)

- Trabajo colaborativo.
- Autogestión.

<ul style="list-style-type: none"> - Compromiso. - Integración. - Respuesta en relación a una necesidad específica. - Proyección en relación a acciones futuras. - Diseñador como operador social.
4. ¿Cómo se evaluaron los contenidos y la participación de los estudiantes en las PEEE?
<p>Principalmente se hizo foco en la proyección y en la concreción de las producciones audiovisuales y transmídiales en las cuales los estudiantes pudieron implementar los contenidos planteados en la currícula de cátedra. Otra modalidad fueron los trabajos de reflexión y producción conceptual que se llevaron a cabo a lo largo del proceso de proyección a través de memorias conceptuales, producción escrita y bitácoras de proceso.</p>
5. Desde su experiencia como docente extensionista ¿cuáles fueron los principales aportes de la inclusión de la extensión al currículo?
<p>Los aportes más importantes se pueden resumir en tres aspectos:</p> <p>1_ En relación con la cátedra: haber propuesto una experiencia de transferencia de conocimientos disciplinares a una situación real y específica.</p> <p>2_ En relación con los estudiantes: haber relacionador de manera integral el aprendizaje académico con la vida real al interactuar con actores sociales que intervienen en una dinámica de producción educativa.</p> <p>3_ En relación con los socios: haber podido proponer un marco de producción audiovisual e hipermedial acorde a las necesidades específicas planteadas por dicho socio y haber creado un vínculo afectivo entre ambos grupos.</p>
6. ¿Qué derivas se plantearon con respecto al proyecto inicial?
<p>La experiencia fue tan interesante para nuestro equipo q unos años después realizamos un nuevo proyecto "Taller infantil para la alfabetización visual y la producción de historietas en la Escuela N° 39 de Colastiné Norte "El Super Pancho" que partiendo del deseo de las autoridades, las maestras y la cooperativa de la Escuela 39 de Colastiné Norte de adaptar a formato historieta el libro Bestiario de las Islas (2016) -una compilación de relatos de la zona isleña santafesina publicado por el Ministerio de Desarrollo Social y el Ministerio de Innovación y Cultura de la Provincia de Santa Fe- .</p>

RESPUESTAS: DOCENTE 03 (GJ) Gabriel Juani

Carrera: **LDCV** - Ciclo: **SUPERIOR** - Área: **DISEÑO**

Asignatura/s: **TALLER DE DISEÑO III**

Título de la propuesta: **Criterios lúdicos e informacionales para el diseño de dispositivos comunicacionales: la promoción del concepto de soberanía alimentaria.**

Equipo de cátedra: **Horacio Gorodischer; Silvia Torres Luyo; Gabriel Juani**

Ámbito donde se desarrollaron las actividades: **Escuela de Educación Media N° 0032 Normal Superior General José de San Martín. Ciudad de Santa Fe**

Período de desarrollo: **2016**

<p>1. En la instancia de la planificación de las PEEE, ¿quiénes participaron y cuál era su vínculo con las instituciones/asociaciones que se integraron al proyecto?</p>
<p>Participaron representantes de las tres instituciones: docentes del grupo responsable de FADU-UNL, representantes de la Agencia de Extensión Rural Monte Vera dependiente del INTA (Lic. en Trabajo Social: Gabriela Cardozo y los Ingenieros Agrónomos: Ariel Belavi y Fabiana Beccaria) y docentes de la Escuela Normal Superior «Gral. José de San Martín» (Prof. Celia Arcos y Prof. Carina Boix).</p> <p>El vínculo inicial fue con la agencia del INTA y en particular con Gabriela Cardozo, quien se contactó con la cátedra y nos comunicó el trabajo de capacitación que llevaba a cabo dentro del Programa Pro Huerta, con los huerteros de la región, pero principalmente con las escuelas de enseñanza media, exponiendo los problemas que tenía en cuanto material didáctico y de comunicación para trabajar en dichas instancias. Este primer contacto se generó un año antes de comenzar con la PEEE, en coincidencia con la convocatoria de la misma. En esa oportunidad se realizó en nuestra cátedra un trabajo práctico previo (Diseño de Calendario de Siembra), con la participación de la representante de la Agencia Monte Vera, quién dictó una charla sobre la temática y colaboró en el seguimiento del proceso. Una vez abierta la convocatoria 2016, se generó el vínculo con las docentes de la escuela, las cuales trabajaban en un proyecto escolar sobre el concepto de Soberanía Alimentaria de manera conjunta con la agencia del INTA. En esta etapa inicial también se hicieron reuniones conjuntas con los directivos de la escuela, principalmente para acordar acciones y tramitar permisos para el trabajo en territorio y para la participación de los estudiantes.</p>
<p>2. ¿Cuál es la relación entre los contenidos de la asignatura y el tema del proyecto? ¿Se incluyeron nuevos contenidos y/o se reformularon los existentes? ¿Hubo que realizar ajustes temporales? ¿De qué manera la experiencia contribuyó a su comprensión?</p>
<p>Nuestra cátedra, Taller de Diseño III (Gorodischer) plantea dos núcleos de contenidos a desarrollar en los dos cuatrimestres del cursado anual.</p> <p>En este sentido, el primer cuatrimestre se enfoca en el Diseño de Información, y se abordan los contenidos específicos de ese género. Estos se trabajan mediante el diseño de diversas piezas gráficas y de dispositivos lúdico didácticos, cuyo principal objetivo es la visualización de información en soportes particulares que permitan no sólo un fácil acceso a dicha información, sino que contribuyan a una mejor comprensión de la misma. La relación con el proyecto no es solamente con el tema sino con el problema detectado: ausencia de materiales didácticos para trabajar en las capacitaciones que permitan una mejor aprehensión y comprensión del concepto de Soberanía Alimentaria y que a su vez generen un mayor interés en los destinatarios directos: estudiantes de la escuela secundaria.</p> <p>No se incorporaron nuevos contenidos, pero sí se reformularon las actividades prácticas del Taller para adaptarlas a los tiempos de desarrollo del proyecto y a las particularidades de la estrategia de enseñanza empleada: la educación experiencial.</p> <p>La posibilidad de los estudiantes del taller de trabajar en una situación auténtica, a diferencia de las simulaciones de situaciones profesionales que se realizan comúnmente en los talleres de diseño, contribuyeron sin dudas a una mejor comprensión de los contenidos a través de la relación de los saberes disciplinares con una situación de la vida real.</p>
<p>3. ¿Qué estrategias de enseñanza se utilizaron durante el desarrollo del proyecto? (Nombrarlas e incluir una breve descripción)</p>

<p>Principalmente las estrategias de enseñanza pertinentes a la disciplina. En principio el debate y el trabajo en Taller. Si bien el Taller es el lugar por excelencia donde se desarrolla nuestra asignatura (y toda asignatura proyectual) es una forma de enseñar y de aprender mediante la práctica, es decir, de aprender haciendo. Esta estrategia comulga con el objetivo de la educación experiencial ya que ayuda a conectar la teoría con la práctica y contribuye con la toma de decisiones y la búsqueda de soluciones de manera conjunta. En esta búsqueda de soluciones y de avance del proceso de diseño, se incluye la estrategia didáctica de la enchinchada, la cual propicia el debate y la socialización entre pares además que permite el seguimiento y evaluación de los aprendizajes.</p>
<p>4. ¿Cómo se evaluaron los contenidos y la participación de los estudiantes en las PEEE?</p>
<p>Los contenidos se evaluaron no sólo teniendo en cuenta los criterios de evaluación que la cátedra plantea para el trabajo práctico o proyecto en cuestión, sino además considerando las particularidades de la modalidad de enseñanza utilizada. En este sentido se tuvo en cuenta, entre otros aspectos: la racionalidad del sistema diseñado y la pertinencia en la selección y combinación de lenguajes gráficos y sistemas de representación, acorde al tema, a las audiencias y al contexto de aplicación. Se evaluó, como es habitual en la cátedra, no solo los resultados finales sino el proceso de desarrollo del proyecto, en este caso, en relación con el trabajo colaborativo. La participación y compromiso de los estudiantes se evaluó principalmente teniendo en cuenta la asistencia a las distintas actividades propuestas y el cumplimiento de los objetivos planteados para cada etapa del proyecto. Como instrumentos se utilizaron rúbricas, portafolios e informes de seguimiento de los alumnos por parte de los tutores.</p>
<p>5. Desde su experiencia como docente extensionista ¿cuáles fueron los principales aportes de la inclusión de la extensión al currículo?</p>
<p>Uno de los principales aportes, es la posibilidad que tienen los alumnos de enfrentarse a una situación auténtica. Para nuestra carrera en particular, que haya una experiencia de este tipo, en la que el estudiante pueda relacionar-aplicar el saber disciplinar a una situación de la vida real, se constituye como una especie de práctica pre profesional, práctica que no está incluida en el currículo. Considero que este tipo de prácticas de extensión no sólo generan un mayor interés en los estudiantes, sino que le otorgan mayor dinamismo al proceso de aprendizaje.</p> <p>Por otro lado, está el trabajo colaborativo. El aprendizaje que surge de esta modalidad, de la posibilidad de trabajar en equipo (y con otros) en pos de un objetivo común, es sin dudas un aporte significativo. En esta práctica concreta, los estudiantes pudieron trabajar de manera colaborativa en la mayoría de las etapas de la práctica, y en algunas más que en otras. Esta modalidad de trabajo se hizo más evidente en las etapas de diseño de los dispositivos lúdicos, en la puesta a prueba de los mismos y fundamentalmente en la etapa de materialización e implementación. Si bien, en nuestra disciplina, es común que los estudiantes, suelen tener instancias de trabajo en grupo, la inclusión de la extensión propicia aprendizajes significativos genuinos.</p> <p>Y por último, la importancia de los vínculos que se generan entre los diferentes actores intervinientes en este tipo de prácticas y los valores puestos en juego. En este sentido, y en esta experiencia concreta, se pueden destacar: el respeto al otro y a la opinión de otros y el compromiso y la responsabilidad con la actividad y con la problemática social en juego. Valores que estuvieron presentes en todo el desarrollo del proyecto.</p>
<p>6. ¿Qué derivas se plantearon con respecto al proyecto inicial?</p>
<p>Luego de finalizada la práctica de extensión prosiguió la comunicación de la misma en diversos eventos científico tecnológicos, la cual permitió no sólo socializar la experiencia, sino también la</p>

generación de nuevos vínculos y proyectos. En primer lugar, se presentó la ponencia «Imágenes para una soberanía alimentaria» en el VII Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (Universidad de Palermo, 2016) de manera conjunta con la Lic. Gabriela Cardozo, representante de la Agencia Montevera (INTA). En el mismo año se presentaron también los siguientes trabajos en relación a la práctica: «Vinculaciones y aprendizajes cooperativos desde la investigación, la extensión y la docencia en diseño de dispositivos lúdicos» en el VII Congreso Nacional de Extensión Universitaria (Universidad Autónoma de Entre Ríos, 2016) y «Criterios lúdico-informacionales para la promoción de la Agricultura Regional Familiar» en 3º Congreso Latinoamericano de Diseño DISUR (UNR, 2016) ambos publicados en sus respectivos libros de ponencias. Al año siguiente se presentó la comunicación «Criterios lúdicos e informacionales para la promoción de valores sociales» en el III Congreso de Extensión Universitaria de AUGM (UNL, 2017) y «Jugar y Aprender. Dispositivos lúdico- pedagógicos para la promoción de la Soberanía Alimentaria» en Interfaces 5. Congreso para Docentes, Directivos e Instituciones de Nivel Medio y Superior (Universidad de Palermo, 2017). Este último trabajo obtuvo una mención especial – Creatividad Pedagógica en los vínculos con la comunidad- en el marco del Premio Interfaces 2017 y fue publicado en Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Año XIX. Vol. 33 (2018).pp. 207-210. ISSN 1668-1673. Esta participación generó además un nuevo vínculo con la Escuela EESOPi N°3163 IDEI Pilares (Sauce Viejo, Santa Fe) a través de la Prof. Marcela Carrivale, docente de dicha institución. Esto derivó en una serie de actividades de extensión, desarrolladas tanto en FADU como en la Escuela Pilares y gestionadas por Secretaría de Extensión y Vinculación con el Medio de FADU-UNL. En ese contexto se llevaron a cabo instancias de capacitación para los alumnos de segundo año de la escuela secundaria, jornadas lúdicas de socialización y el Seminario «Criterios lúdicos e informacionales aplicados a problemáticas específicas» (FADU, 2017), abierto a toda la comunidad académica y del cual participaron directivos, docentes y estudiantes de ambas instituciones. De esta experiencia se presentaron las siguientes comunicaciones: «Juego gigante armable: Concientizar sobre el uso de agroquímicos y su impacto en la salud» en IX Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (UP, 2018), «El camino de la soja. Estrategias didácticas lúdicas para la concientización sobre problemáticas ambientales» y «Juego gigante armable para aprender de problemáticas ambientales» en Congreso Interfaces 6 (UP, 2018). Este último obtuvo el Premio Interfaces 2018 (otorgado por la Universidad de Palermo) y fue publicado en Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Año XX. Vol. 40 (2019).pp. 243-247. ISSN 1668-1673. En octubre del mismo año, se realizó una actividad lúdica «El camino de la soja» en el marco de la Semana de la Salud en UNL y con la colaboración de estudiantes de la Lic. en Biodiversidad (FHUC).

RESPUESTAS: DOCENTE 04 (STL) Silvia Torres Luyo

Carrera: **LDCV - Ciclo: SUPERIOR - Área: DISEÑO**

Asignatura/s: **TALLER DE DISEÑO III**

Título de la propuesta: **Criterios lúdicos e informacionales para el diseño de dispositivos comunicacionales: la promoción del concepto de soberanía alimentaria.**

Equipo de cátedra: **Horacio Gorodischer; Silvia Torres Luyo; Gabriel Juani**

Ámbito donde se desarrollaron las actividades: **Escuela de Educación Media N° 0032 Normal Superior General José de San Martín. Ciudad de Santa Fe**

Período de desarrollo: **2016**

<p>1. En la instancia de la planificación de las PEEE, ¿quiénes participaron y cuál era su vínculo con las instituciones/asociaciones que se integraron al proyecto?</p>
<p>En la instancia de planificación los participantes fueron algunos docentes de la escuela involucrada, la directora de misma y por otro lado los docentes del Taller 3 de Diseño de la cátedra Gorodischer, pasantes y cientibecarios del CAID Diseño de dispositivos lúdicos. El vínculo inicial se generó en el Congreso Interfaces de la Universidad de Palermo, donde compartimos la mesa de ponencias con una de las docentes de la escuela, la cual se vio interesada en la propuesta planteada en nuestra presentación, así como en los modos de abordar contenidos con juegos gigantes (tema en el que nos encontrábamos investigando con el equipo de CAID).</p>
<p>2. ¿Cuál es la relación entre los contenidos de la asignatura y el tema del proyecto? ¿Se incluyeron nuevos contenidos y/o se reformularon los existentes? ¿Hubo que realizar ajustes temporales? ¿De qué manera la experiencia contribuyó a su comprensión?</p>
<p>La relación entre los contenidos estuvo dada en la posibilidad de visualizar desde el diseño de información en un tablero de juego, temas específicos para ser abordados de un modo innovador. ¿Se incluyeron nuevos contenidos y/o se reformularon los existentes? Sí, se ampliaron los contenidos en cuanto a lo específico del diseño lúdico, los grandes formatos a diseñar y los contenidos específicos de la excusa temática abordada por la escuela. ¿Hubo que realizar ajustes temporales? Las necesidades particulares las manejamos en horarios fuera de clase. ¿De qué manera la experiencia contribuyó a su comprensión? La práctica con el concomitante real, el vínculo con la institución, los alumnos de la secundaria y el compromiso por todas las partes favoreció un aprendizaje muy significativo, una comprensión más abarcativa del fenómeno de la comunicación visual.</p>
<p>3. ¿Qué estrategias de enseñanza se utilizaron durante el desarrollo del proyecto? (Nombrarlas e incluir una breve descripción)</p>
<p>Jornadas de capacitación y transferencia conjuntas con los alumnos del taller 3 y los alumnos involucrados de la escuela, docentes, pasantes y cientibecarios. Puestas en común en dos de las instancias de avance del desarrollo del diseño de los dispositivos. Una en la escuela y otra en la FADU. Simulación de testeo de los juegos con prototipos a escala Cierre e intercambios de lo aprendido, lo vivido y compartido.</p>
<p>4. ¿Cómo se evaluaron los contenidos y la participación de los estudiantes en las PEEE?</p>
<p>Se realizaron dos evaluaciones, una contemplaba haber alcanzado los contenidos curriculares requeridos por el Taller 3 y otra en relación a la participación, compromiso y aprendizaje en lo general de la PEEE.</p>
<p>5. Desde su experiencia como docente extensionista ¿cuáles fueron los principales aportes de la inclusión de la extensión al currículo?</p>
<p>Los principales aportes en mi opinión personal se dan, como he mencionado más arriba, en las posibilidades de involucrarse de un modo más comprometido, real y vinculante con las instituciones, los docentes, los alumnos y demás personas que colaboran. Los alumnos y docentes del Taller 3, si bien nos encontramos con mucho más trabajo y dedicación en horas y esfuerzo de</p>

lo habitual, con estas prácticas crecemos en dimensiones vinculares y sociales. Además, creo que en varias situaciones se potencia la creatividad y el entusiasmo
6. ¿Qué derivas se plantearon con respecto al proyecto inicial?
Los presupuestos no alcanzaron para los planteos iniciales. La cantidad de alumnos participantes varió. El proyecto dio lugar a nuevas investigaciones no previstas que abrieron nuevas puertas.

RESPUESTAS: DOCENTE 05 (MM) Martin Margüello

Carrera: **LDCV** - Ciclo: **BÁSICO** - Área: **DISEÑO**

Asignatura/s: **TIPOGRAFÍA I**

Título de la propuesta: **Un aporte tipográfico para la construcción colectiva de la identidad ciudadana.**

Equipo de cátedra: **Silvia González, Silvia; Margüello, Martin; Giménez Corte, Lisandro; Melhem, Alejandra; Gariglio, Alejandro; Pucci, Marcela; Scarafía, Franco; Villalba, Rafael; Valente, Franco**
Ámbito donde se desarrollaron las actividades: **Asociación Civil Cultural "Ochava Roma". Santiago de Chile 2696. SF.**

Período de desarrollo: **2017**

1. En la instancia de la planificación de las PEEE, ¿quiénes participaron y cuál era su vínculo con las instituciones/asociaciones que se integraron al proyecto?
En la instancia de planificación participo el equipo docente de la asignatura y personal del departamento de Extensión de FADU·UNL. Dos docentes de este equipo conocían la Asociación Civil "Ochava Roma", y a través de ellos se logró el contacto. Un dato no menor es que el equipo docente decidió trabajar con la totalidad del alumnado del taller en esta PEEE (140 estudiantes), dato que implica la planificación compleja tanto de movimientos fuera del aula como de dinámicas conjuntas de procesos de enseñanza y de aprendizajes.
2. ¿Cuál es la relación entre los contenidos de la asignatura y el tema del proyecto? ¿Se incluyeron nuevos contenidos y/o se reformularon los existentes? ¿Hubo que realizar ajustes temporales? ¿De qué manera la experiencia contribuyó a su comprensión?
La relación de los contenidos con el proyecto es totalmente directa. La "Ochava Roma" necesitaba sistematizar un conjunto de piezas para difusión impresa de sus actividades, y la asignatura respondió con un sistema gráfico que estaba dentro de lo planificado para el cursado de ese año. Esto ayudó a que no tengamos que hacer ajustes ni de contenidos ni de tiempos, pero si se sumaron actividades propias de la PEEE, como visitas a lugar, charlas con sus directivos, diferentes actores de planificaban las dinámicas culturales, jornadas de trabajo conjunto en los talleres de FADU y diferentes instancias de intercambio. Todo esto enriqueció las dinámicas

<p>propias del proyecto, además de generar entusiasmo y compromiso con la intervención de carácter social.</p>
<p>3. ¿Qué estrategias de enseñanza se utilizaron durante el desarrollo del proyecto? (Nombrarlas e incluir una breve descripción)</p>
<ul style="list-style-type: none"> · Visitas a la “Ochava Roma”; para percibir la complejidad y dinámica del problema comunicativo en territorio. · Visitas al aula de FADU de las personas que trabajan en la “Ochava Roma”; logrando así un cruce de espacialidades entre el propio lugar de la problemática y el ámbito educativo. · Trabajo en grupos por propuesta, esto permitía dinámicas de debate interno en cada grupo para posteriormente aportar a un debate a taller completo. <p>Correcciones a taller completo sumando a estas instancias a los actores de “Ochava Roma”; esto permitía corregir tantas cuestiones específicas de los contenidos de la asignatura y a su vez testear su implicancia en las proyecciones reales de los resultados.</p>
<p>4. ¿Cómo se evaluaron los contenidos y la participación de los estudiantes en las PEEE?</p>
<p>Realizamos una evaluación de doble especie; por un lado, las propuestas se presentaron de un modo expositivo abierto, donde tanto el taller (docentes y alumnado) como los actores de “Ochava Roma” pudieron ver y reflexionar sobre la totalidad de las propuestas, debatiendo sobre fortalezas y debilidades; y por el otro, se evaluaron los resultados gráficos en relación a los contenidos específicos de la asignatura (teóricos, técnicos y actitudinales).</p>
<p>5. Desde su experiencia como docente extensionista ¿cuáles fueron los principales aportes de la inclusión de la extensión al currículo?</p>
<p>Los aportes fueron muchos y variados. Los más relevantes son aquellos asociados a la apertura y expansión de las dinámicas aúlicas y de aprendizaje. Tanto en el equipo docente como en el alumnado, el quiebre de las barreras edilicias se traduce en una actitud de apertura cognitiva. Por otro lado, la implicancia directa con la identificación de problemas comunicativos o necesidades de los actores implicados, renueva las lecturas y mapeos de datos y contenidos, resultando en mayor acción y velocidad en la resolución de problemas de comunicación.</p>
<p>6. ¿Qué derivas se plantearon con respecto al proyecto inicial?</p>
<p>Una deriva interesante fue que además de entregar un sistema comunicacional de piezas gráficas preparadas y optimizadas para su implementación e impresión, pudimos sumar la construcción de una vitrina para exhibir la cartelera de actividades. Este dispositivo se pudo realizar con los mismos insumos otorgados para el proyecto.</p>

Docentes de la Licenciatura en Diseño Industrial

RESPUESTAS: DOCENTE 01 (BPO) Belén Paez Oruste

Carrera: LDI - Ciclo: BÁSICO - Área: DISEÑO

Asignatura/s: Sistema de Representación I y II

Título de la propuesta: Tecnologías emergentes. Un acercamiento a la impresión 3D a través del uso de sistemas de representación técnico-expresivo.

Equipo de cátedra: Sebastián Martini; Belén Paez Oruste; M. Paula Masino; Nicolas Pontoni

Ámbito donde se desarrollaron las actividades: Escuelas de Trabajo.

Período de desarrollo: 2018

1. En la instancia de la planificación de las PEEE, ¿quiénes participaron y cuál era su vínculo con las instituciones/asociaciones que se integraron al proyecto?

En la planificación de las PEEE participo el equipo de cátedra completo, el vínculo con las instituciones se dio por medio de la universidad ya que estas instituciones habían expresado a la facultad la necesidad de poner en uso y valor las tecnologías de impresión 3D que el municipio les había provisto y que en ese momento no estaban siendo utilizadas.

2. ¿Cuál es la relación entre los contenidos de la asignatura y el tema del proyecto? ¿Se incluyeron nuevos contenidos y/o se reformularon los existentes? ¿Hubo que realizar ajustes temporales? ¿De qué manera la experiencia contribuyó a su comprensión?

En la propuesta del proyecto se buscó vincular los contenidos dados en la cátedra con las necesidades que se presentaban en las escuelas de oficio de la ciudad de Santa Fe, en este caso se trabajó la Escuela de Trabajo Barranquitas y Dorrego, las cuales habían expresado la necesidad de trabajar con la universidad proyectos relacionados al uso de impresoras 3D, las cuales habían sido provistas a las escuelas de trabajo, pero que no eran utilizadas debido a la falta de personal capacitado. Respecto de esto se vio la posibilidad de trabajar desde la cátedra los conocimientos técnicos de diseño, planimetría y modelado, algunos de los requerimientos necesario para originar piezas que puedan ser luego reproducidas en impresión 3D, a lo largo de la primer experiencia realizada en la escuela de Dorrego, esta tuvo varias dificultades relacionadas con los tiempos que se habían planteado y el perfil de los chicos que participaron, los cuales no respondían en su mayoría a los requisitos básicos planteados por la cátedra para participar del taller, debido a este inconveniente, los contenidos preparados debieron ser ajustados para que los chicos presentes puedan participar del taller y no queden excluidos de las experiencias que se plantearon primariamente en el proyecto. A partir de esta experiencia se tomaron los recaudos necesarios para la experiencia que posteriormente se desarrolló en la escuela Barranquita. A pesar de los inconvenientes que se presentaron a lo largo del proyecto, la experiencia fue realmente muy enriquecedora, ya que esta fue la primera vez que el equipo de cátedra realizo un PEEE.

3. ¿Qué estrategias de enseñanza se utilizaron durante el desarrollo del proyecto? (Nombrarlas e incluir una breve descripción)

Debido a los desfases en cuanto a los requerimientos formativo de los chicos que participaron del curso y los contenidos que se habían planteado se trabajó en equipos donde cada uno de estos estaba formado por dos alumnos universitarios que aportaban el apoyo técnico al grupo y se

<p>trabajó en conjunto al resto de los integrantes en consignas de carácter más creativo. En el taller se trabajó algunos conceptos técnicos teóricos con presentaciones en power point de carácter más ilustrativo y luego se plantearon tareas prácticas que se desarrollaron en conjunto en los diversos encuentros. También se llevó a cabo uno de los encuentros en la universidad, el 90% de los asistentes a los talleres no conocía la universidad y el equipo de cátedra considero de gran pertinencia y aporte al taller una visita a la universidad, donde se trabajó parte de la jornada en el taller de prototipado de la facultad, como así también el taller donde ese día se impartió una clase de sistemas de representación.</p>
<p>4. ¿Cómo se evaluaron los contenidos y la participación de los estudiantes en las PEEE?</p>
<p>Respecto de los alumnos que participaron de dicha experiencia la evaluación se realizó sobre los contenidos dados en clase y aplicado a la ejecución de los planos de las piezas que se desarrollaron en los equipos de trabajo y que ellos debieron documentar, realizando el legajo técnico de los mismos. También se evaluó su participación y compromiso con la propuesta. Al finalizar la experiencia se llevó a cabo un informe autoevaluativo de los alumnos que participaron del taller con el objetivo de documentar sus experiencias.</p>
<p>5. Desde su experiencia como docente extensionista ¿cuáles fueron los principales aportes de la inclusión de la extensión al currículo?</p>
<p>Como ciudadanos de esta ciudad creo que el aporte es muy enriquecedor, que la facultad tome contacto con el medio y pueda generar estos espacios de crecimiento, acercándose sobre todo a estos lugares de gran carencia. Respecto del currículo la extensión permite poner en práctica no solo los contenidos propios de la materia sino también la calidad humana de los profesionales que formamos en la facultad, donde los estudiantes que participan asumen responsabilidades frente a los compromisos asumidos con dicha comunidad.</p>
<p>6. ¿Qué derivas se plantearon con respecto al proyecto inicial?</p>
<p>Durante el primer periodo, correspondiente al 2do cuatrimestre de 2018, hubo que realizar constantes ajustes al plan de trabajo por contratiempos planteados por la institución vinculada y una distancia formativa entre los perfiles requeridos y los que finalmente iniciaron el proyecto. A pesar de los contratiempos se realizaron actividades adecuadas que fueron muy bienvenidas tanto por los estudiantes provenientes de UNL como también de sus pares de las escuelas de trabajo, pero que no alcanzaban las exigencias programadas.</p> <p>Las actividades del segundo periodo se llevaron a cabo en la escuela de trabajo Barranquitas, el cambio de espacio geográfico y la demanda presentada por la institución, significo para el proyecto la reestructuración de los contenidos. En base a esto se acordó trabajar con un grupo etario de niños en edades entre los 8 a los 12 años, con la intención de motivar y estimular el aprendizaje sobre las impresoras 3D a una temprana edad. La participación del grupo fue constante a lo largo del proyecto lo que permitió que el plan de trabajo se desarrollara en su totalidad con resultados positivos. Para esta segunda etapa también tuvimos que asumir que parte del grupo de estudiantes de FADU no regularizó el primer nivel de la asignatura, por lo que dejaron de participar en el proyecto.</p>

Estudiantes

Cuestionario para Estudiantes que participaron de las PEEE

La muestra está integrada por alumnos de las tres carreras: Arquitectura 1°, 2°, 3° y 4° años; de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual 1°, 2° y 3° años y de la Licenciatura en Diseño Industrial 1° año. Esta selección es “aleatoria”, está basada en el relevamiento realizado y se justifica con los grupos de estudiantes que realizaron alguna de las PEEE, no es obligatoria sino más bien libre ya que gran parte de los que respondieron esta entrevista contestaron de manera escrita la encuesta en el informe final.

Arquitectura y Urbanismo

RESPUESTAS: ESTUDIANTE 01 (Fiama Serra)

Carrera: **ARQUITECTURA** - Ciclo: **MEDIO** - Área: **TECNOLOGÍA/DISEÑO**

Asignatura/s: **TALLER DE PROYECTO III | CONSTRUCCIONES II | URBANISMO I**

Título de la propuesta: **Un lugar para los guardianes del río: una oportunidad de materializar un habitar sustentable en el paisaje.**

Equipo de cátedra: **Patricia Mines; Raquel Airaudo; Ricardo Giavedoni**

Ámbito donde se desarrollaron las actividades: **Escuela 2067 "Omar Alberto Rupp" Alto Verde.**

Período de desarrollo: **2014**

1. En la instancia de la planificación de las PEEE, ¿quiénes participaron y cuál era tu vínculo con las instituciones/asociaciones que se integraron al proyecto?
En la instancia participamos desde la relación de alumnos con la docente Patricia Mines en La cátedra Mansur (4to año). Además de participar de tareas como mapeos colectivos también se realizó una instancia de intercambio con alumnos de La Plata.
2. ¿Qué relevancia le otorgas a los contenidos de la asignatura que se abordaron en el marco del proyecto y cuáles consideras que fueron tus principales aprendizajes?
Se abordaron los contenidos referidos a paisaje, cultural y natural, desde la acción de ir al territorio e interiorizarse con los modos de vivir específicamente en la Micro región Insular. El acercamiento al Río, desde las historias, las vivencias de los vecinos de la Boca y Alto verde.
3. ¿Cuáles fueron las actividades que más te interesaron y por qué?

<p>La instancia de Mapeo colectivo incluyo personas de diferentes edades desde niños a adultos participando y demostrando el interés en ganar conectividad con la ciudad a través del rio. Particularmente está actividad despertó en mí el interés en realizar posteriormente una cientibeca sobre el tema de puntos de embarque fluvial.</p>
<p>4. ¿Qué lazos estableciste con los socios estratégicos durante el trabajo en territorio y cuáles consideras que fueron los aportes y las dificultades en relación con ellos?</p>
<p>Se establecieron lazos de compañerismo entre vecinos y estudiantes, e intercambio de saberes. En este caso no hubo dificultades de relación los vecinos se muestran abiertos por compartir costumbres con los no pertenecientes al barrio, nos mostraron problemas, contaron sobre la vida cotidiana y sobre su vida, sus viviendas, la relación con el rio, los muelles, la historia y también costumbres en la construcción.</p>

RESPUESTAS: ESTUDIANTE 02 (Brian Sotelo)

Carrera: **ARQUITECTURA** - Ciclo: **BÁSICO** - Área: **DISEÑO**

Asignatura/s: **URBANISMO I**

Título de la propuesta: **Aprender a ver la ciudad - Relevamiento y Caracterización del corredor Avenida Facundo Zuviría.**

Equipo de cátedra: **Diego Valiente; Lucas Andino; Marina Blanca; Ricardo Robles; Javier Poretti; Ricardo Giavedoni; Walter Caracci; Bruno Reinheimer.**

Ámbito donde se desarrollaron las actividades: **Avenida Facundo Zuviría 5263.**

Período de desarrollo: **2017**

<p>1. En la instancia de la planificación de las PEEE, ¿quiénes participaron y cuál era tu vínculo con las instituciones/asociaciones que se integraron al proyecto?</p>
<p>El proyecto generó vínculos con las personas que circulaban, los comerciantes y los quienes habitan en el sector analizado. El cual fue muy nutritivo.</p>
<p>2. ¿Qué relevancia le otorgas a los contenidos de la asignatura que se abordaron en el marco del proyecto y cuáles consideras que fueron tus principales aprendizajes?</p>
<p>La relevancia de los contenidos en el aprendizaje del urbanismo en la carrera desde una óptica de registro y trabajo de campo, poder entender y comprender una porción urbana, su funcionamiento interno y su rol en la Ciudad.</p>
<p>3. ¿Cuáles fueron las actividades que más te interesaron y por qué?</p>
<p>Me interesaron más interesantes para mi fueron las pertinente a conceptos de la materia como el registro del sector, tanto lo racional como lo sensorial.</p>
<p>4. ¿Qué lazos estableciste con los socios estratégicos durante el trabajo en territorio y cuáles consideras que fueron los aportes y las dificultades en relación con ellos?</p>

Se trabajó de manera articulada con los vecinos, principalmente aportaron mucha información valiosa al momento de reunir la información para el análisis pero creo que les costó dilucidar el fin, ya que este no se materializaba en lo proyectual.

RESPUESTAS: ESTUDIANTE 03 (German Berman)

Carrera: **ARQUITECTURA** - Ciclo: **MEDIO** - Área: **DISEÑO**

Asignatura/s: **TALLER PROYECTO URBANISTICO (TPU)**

Título de la propuesta: **Desarrollo de propuestas urbanísticas a partir de lineamientos y directrices definidos en el Plan Base para el Desarrollo Urbano (PBDU) en la Localidad de Franck.**

Equipo de cátedra: **Mirta Soijet; Graciela Mantovani; Miguel Rodríguez; Marcelo Mantaras; Raúl Tonini; Camila Costa; Andrés Nicolini; Magdalena Ferreyra; Yanina Uriarte Yanina.**

Ámbito donde se desarrollaron las actividades: **Comuna de Franck. Dirección de Tránsito. San Martín 1986.**

Período de desarrollo: **2016**

1. En la instancia de la planificación de las PEEE, ¿quiénes participaron y cuál era tu vínculo con las instituciones/asociaciones que se integraron al proyecto?

No he participado de la etapa de planificación del proyecto. Por esta razón no he tenido vínculo con instituciones en esta etapa.

2. ¿Qué relevancia le otorgas a los contenidos de la asignatura que se abordaron en el marco del proyecto y cuáles consideras que fueron tus principales aprendizajes?

Considero que los contenidos teóricos de la materia fueron importantes a la hora de relevar y de analizar los datos obtenidos en las recorridas del sector. Haber tenido asimilados términos y definiciones de la disciplina y ponerlos en práctica en el territorio permitieron que la experiencia sea mucho más enriquecedora y el resultado más completo.

3. ¿Cuáles fueron las actividades que más te interesaron y por qué?

Las actividades que me más me interesaron son las que tuvieron que ver con el contacto con el territorio y el relevamiento de datos importantes para el proyecto. Me parecieron importantes porque significó poder constatar la existencia de conceptos teóricos visto en la asignatura en la realidad.

4. ¿Qué lazos estableciste con los socios estratégicos durante el trabajo en territorio y cuáles consideras que fueron los aportes y las dificultades en relación con ellos?

Se pudo establecer contacto con agentes importantes en la vida social del barrio con clubes y la vecinal. En relación a los aportes fue importante entender como estas asociaciones interactúan con el territorio y así mismo entender como los diversos actores de un sector de la ciudad intervienen en los procesos de cambio de las mismas. Como debilidades encontré el contacto con el vecino común y en algunos casos adaptar léxicos y conceptos propios de la disciplina a la comunicación con ellos.

RESPUESTAS: ESTUDIANTE 04 (Jonathan Ruhl)

Carrera: **ARQUITECTURA** - Ciclo: **MEDIO** - Área: **SOCIALES**

Asignatura/s: **HISTORIA III**

Título de la propuesta: **Arquitectura y Niñez. La Dimensión lúdica como principio de Acción y Valoración del Patrimonio Arquitectónico y Cultural”.**

Equipo de cátedra: **Gervasio Meinardy; Silvia Bournissent; Carolina Ceaglio; Ma. Virginia Fabre; Leonardo Fanelli; Ma. Milagros Reinantes; Leticia Santarelli.**

Ámbito donde se desarrollaron las actividades: **Escuela N° 9 J.J. Paso Ciudad de Santa Fe.**

Período de desarrollo: **2018**

1. En la instancia de la planificación de las PEEE, ¿quiénes participaron y cuál era tu vínculo con las instituciones/asociaciones que se integraron al proyecto?
En la instancia de planificación participamos el equipo de cátedra, los estudiantes Mariana Martínez y quien escribe Jonathan Ruhl, La directora Sandra Zimmermman y la docente de artes visuales Marta Vilar de la escuela Escuela N° 9 J.J. Paso. Esta primera instancia de planificación – capacitación mi vinculo el actor socio (Escuela N° 9 J.J. Paso) era de dialogo y conocimiento del establecimiento en general, con el objetivo de vincular la temática de la práctica de educación experiencial con contenidos que se abordaban en la materia de artes visuales.
2. ¿Qué relevancia le otorgas a los contenidos de la asignatura que se abordaron en el marco del proyecto y cuáles consideras que fueron tus principales aprendizajes?
Los contenidos son de pertinencia social y cultural, es de gran importancia compartir – reflexionar a partir del concepto de Patrimonio Cultural Arquitectónico, en donde las infancias puedan vivenciar experiencias a través de actividades practicas lúdica. Los aprendizajes que me llevo como estudiante es el intercambio de conocimiento del patrimonio arquitectónico – cultural ya sea conocimiento académico o no para lograr visualizar la forma de comunicación que tiene la niñez sobre la arquitectura. En cuanto el intercambio que se dio con los estudiantes de cuarto grado es realmente positivo por la gran cantidad de cosas que se generan con las actividades disparadoras. En las etapas de encuentros con los directivos - docentes también deja un balance positivo por la capacidad de cooperar con la actividad.
3. ¿Cuáles fueron las actividades que más te interesaron y por qué?
Las instancias de encuentro con los estudiantes destinatarios. Porque se pudieron plasmar las actividades desarrolladas con la docente; esas actividades que siempre tuvieron el foco en la enseñanza y el aprendizaje de los participantes. "¿ADIVINA DÓNDE ESTÁ?" -RECONOCIMIENTO DE PARTES DEL EDIFICIO Y EL SIGNIFICADO DE PATRIMONIO ARQUITECTÓNICO- Con imágenes de fragmentos del edificio en blanco y negro se propone a los niños que ellos identifiquen a qué parte del edificio pertenece y escuchar las anécdotas y apreciaciones que ellos tienen sobre ese sector, espacio o detalle constructivo. Se incorpora las denominaciones arquitectónicas de las partes del edificio, la data cronológica, algunos significados de ese gesto arquitectónico. Ideales de diseño y fundamentos para el mismo. Se recopila sentido de pertenecía, memoria colectiva e identidad que son propios también de lo que se considera "PATRIMONIO ARQUITECTONICO"

ACTIVIDAD 2:

"RECONSTRUYENDO EL EDIFICIO"

-VOLVER A MIRAR IDENTIFICAR E IDENTIFICARSE-

Mediante una gigantografía de la fachada transformada en un mosaico de 80 piezas se propone reconstruir la imagen con la intención de que interactuemos y reconozcamos que todas las miradas, las ideas y las piezas son y somos importantes.

La actividad propone una mirada analítica y objetiva de la fachada a fin de encontrar aquellos elementos que nos permita reconstruirla y cotejando con la imagen mental que se tenía del mismo, detectando perspectivas, formas, texturas, molduras, luce y sombras.

4. ¿Qué lazos estableciste con los socios estratégicos durante el trabajo en territorio y cuáles consideras que fueron los aportes y las dificultades en relación con ellos?

Con respecto al vínculo con el socio destinatario destaco la predisposición de las autoridades de la escuela y docentes y personal no docente que hicieron posible la actividad, la contención y recibimiento por parte de los estudiantes, los quienes estaban preparados y predisuestos. Razón por la cual las actividades resultaron amenas y distendidas.

Pudimos poner en práctica los conceptos teóricos aprendidos y flexibilizarlos a fin de hacerlos aprehensibles para estudiantes de 4° grado de primaria.

Fue importante coordinar con los docentes para mejor aprovechamiento de las habilidades adquiridas y sobre los tiempos necesarios para el desarrollo de las actividades con niños.

La llegada a la comunidad no solo se trata de una cuestión de recursos sino de voluntad capacidad de ser flexibles y optimizar recursos tangibles e intangibles. Siendo necesario aprovechar las capacidades y entablar un diálogo desde aquello que nos une para aportar y enriquecernos de la experiencia.

Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual

RESPUESTAS: ESTUDIANTE 01 (FLAVIO GIARRATANA)

Carrera: **LDCV** - Ciclo: **SUPERIOR** - Área: **SOCIALES**

Asignatura/s: **COMUNICACIÓN III**

Título de la propuesta: **Funciones del diseño de comunicaciones visuales para el uso responsable del espacio público. Primera experiencia: Pista de skate "Candioti Park".**

Equipo de cátedra: **Isabel Molinas; Estefanía Fantini; Nidia Maidana; Florencia Platino; Martín Acebal; Cristian Vázquez**

Ámbito donde se desarrollaron las actividades: **Playón Deportivo y Pista de Skate - Rosalia de Castro 1800.**

Período de desarrollo: **2015**

1. **En la instancia de la planificación de las PEEE, ¿quiénes participaron y cuál era tu vínculo con las instituciones/asociaciones que se integraron al proyecto?**

En la planificación de las actividades yo no estuve presente, a mi parecer porque creo que fue una iniciativa propuesta por la cátedra y luego nos invitaron a participar de la experiencia desde un

Trabajo Práctico. No tenía ningún vínculo con la institución ya que se trataba de una vecinal a la cual no era de zona donde vivo.
2. ¿Qué relevancia le otorgas a los contenidos de la asignatura que se abordaron en el marco del proyecto y cuáles consideras que fueron tus principales aprendizajes?
Le doy un alto grado de relevancia a los contenidos que trabajamos en la práctica ya que estos nos ayudaron a comprender mejor los conceptos puestos en relación con problemáticas sociales. La relación que se estableció entre los contenidos y el problema a resolver estuvo presente desde el título de la PEEE, funciones del diseño en comunicación visual para el uso responsable del espacio público. Es decir, lograr hacer análisis críticos en relación a las intervenciones que se realizan en la pista. Otras de las relaciones que puedo nombrar fueron sobre el emplazamiento, la función, la pertinencia y la adecuación de la señalética en un determinado espacio.
3. ¿Cuáles fueron las actividades que más te interesaron y por qué?
Las actividades que más me gustaron fueron: .- ir al lugar y charlar con los usuarios. .- Conocer la pista (ya que no soy participe de esa actividad deportiva). .- Hacer relevamiento fotográfico. .- Reuniones con los vecinos, ya que no tamos que no estaban todos de acuerdo con la actividad-que práctica en el playón. .- Charlar con los usuarios. .- Ir a sus eventos .- Conocer su realidad en cuanto a la práctica deportiva
4. ¿Qué lazos estableciste con los socios estratégicos durante el trabajo en territorio y cuáles consideras que fueron los aportes y las dificultades en relación con ellos?
No tuvimos mucha relación ya se trataba de un lugar polémico por el barrio. Tenían muchos conflictos de convivencias y eso hacía que siempre haya problemas. Los lazos de se ganaron más con los usuarios de la pista ya que ellos generan actividades culturales.

RESPUESTAS: ESTUDIANTE 02 S.P. (SEBASTIAN PUIG)

Carrera: **LDCV** - Ciclo: **SUPERIOR** - Área: **TECNOLOGÍA**

Asignatura/s: **MEDIOS EXPRESIVOS AUDIOVISUALES II**

Título de la propuesta: **Construcción de una narrativa audiovisual para alumnos del EEMPA.**

Equipo de cátedra: **Ysabel Tamayo; Rodrigo Goldsack; Mariano Gómez; María Laura Olcina**

Ámbito donde se desarrollaron las actividades: **La E.E.M.P.A. Nº 1028 "Francisco Candiotti"**

Período de desarrollo: **2017**

1. En la instancia de la planificación de las PEEE, ¿quiénes participaron y cuál era tu vínculo con las instituciones/asociaciones que se integraron al proyecto?
Si bien participe junto con otros/as 3 compañeros/as del PEEE como estudiante de la cátedra de "Medios Expresivos II" a cargo de la titular Ysabel Tamayo no cumplí ningún rol en la organización o planificación del PEEE. Mi rol fue como diseñador e ideador de una propuesta para la "Construcción de una narrativa audiovisual para alumnos del E.E.M.P.A".

<p>2. ¿Qué relevancia le otorgas a los contenidos de la asignatura que se abordaron en el marco del proyecto y cuáles consideras que fueron tus principales aprendizajes?</p>
<p>Inicialmente me resulto muy importante la vinculación de la universidad con entidades externas y más aun con una escuela para adultos buscando fomentar la continuación de estudios avanzados, aunque considero que resulta más anecdótico que eficiente ya que, independientemente de lo aprendido durante el PEEE y la cursada, los resultados de los proyectos presentados distan mucho de la posibilidad de una verdadera implementación, al menos en casos donde su implementación requiere de actores externos no involucrados inicialmente.</p>
<p>3. ¿Cuáles fueron las actividades que más te interesaron y por qué?</p>
<p>La parte más interesante de una PEEE es la posibilidad como alumno de realizar un proyecto para un comitente o cliente real, evaluar su contexto, comprender sus inquietudes y lograr desarrollar un producto que se adapte a necesidades reales en contextos reales.</p>
<p>4. ¿Qué lazos estableciste con los socios estratégicos durante el trabajo en territorio y cuáles consideras que fueron los aportes y las dificultades en relación con ellos?</p>
<p>Los lazos establecidos fueron cortos debido a las realidades de ambas instituciones y las dificultades que eso representa a la hora de desarrollar reuniones conjuntas pero aun así se logró una comprensión de una problemática real y palpable que lamentablemente quedo en eso ya que desarrollar proyectos audiovisuales no es una tarea sencilla ni rápida para lograr implementarla en los tiempos que demanda el PEEE por lo que considero que, al menos desde mi perspectiva, no logramos hacer un aporte realmente considerable al EEMPA, ya que no brindamos una solución a la problemática inicial. Cabe destacar que lejos está en mí de considerar que la falta de solución es responsabilidad de alguien, sino más bien, el considerar que hay proyectos que son muy buenos pero cuasi utópicos para su implementación en un solo proyecto y el PEEE termina siendo un espacio de enseñanza para la universidad pero no un espacio de mejora para la sociedad o los actores externos involucrados.</p>

RESPUESTAS: ESTUDIANTE 02 G.S. (Gianluca Sánchez)

Carrera: **LDCV** - Ciclo: **SUPERIOR** - Área: **DISEÑO**

Asignatura/s: **TALLER DE DISEÑO II**

Título de la propuesta: **Criterios lúdicos e informacionales para el diseño de dispositivos comunicacionales: la promoción del concepto de soberanía alimentaria.**

Equipo de cátedra: **Horacio Gorodischer; Silvia Torres Luyo; Gabriel Juani**

Ámbito donde se desarrollaron las actividades: **Escuela de Educación Media N° 0032 Normal Superior General José de San Martín. Ciudad de Santa Fe.**

Período de desarrollo: **2017**

<p>1. En la instancia de la planificación de las PEEE, ¿quiénes participaron y cuál era tu vínculo con las instituciones/asociaciones que se integraron al proyecto?</p>
<p>En la planificación de la experiencia participaron: El Taller 3 de Diseño - Cátedra Gorodischer de La Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, la Escuela Normal Superior «Gral. José de San Martín» y la Agencia de Extensión Rural Monte Vera (INTA)</p>

<p>El vínculo que tuvimos fue a manera de práctica a modo de ofrecer asesoramiento desde una práctica profesional brindando ayuda desde el diseño a una problemática real de la sociedad. Los actores involucrados tomaron parte desde diferentes lados. La escuela: cómo comitente/cliente quien tenía la necesidad de diseño. La Agencia: cómo agente que brindó información y asesoramiento acerca del problema a abordar. La facultad: cómo servicio solución a la problemática.</p>
<p>2. ¿Qué relevancia le otorgas a los contenidos de la asignatura que se abordaron en el marco del proyecto y cuáles consideras que fueron tus principales aprendizajes?</p>
<p>Comprendiendo que además de ser un ejercicio enmarcado dentro de una cátedra de diseño y todo lo que se considera que uno puede aprender dentro del aula, esta experiencia ayudó mucho a tener una primera noción de cómo es trabajar respecto de una necesidad que engloba a la educación, la sociedad y el diseño lúdico. Este trabajo nos ayudó a comprender cómo es que el juego diseñado para enseñar/aprender conlleva un involucramiento no sólo a niveles estéticos superficiales, sino también teóricos y que es necesario responder a las cuestiones más profundas acerca del tema a tratar. Los mecanismos que se producen en segunda instancia (del juego y del diseño), luego de haber abordado el tema exhaustivamente estuvieron íntimamente relacionados a la investigación previa. Además, pudimos tener otra relación con nuestros pares estudiantes y los docentes igualmente. Se conformó un grupo transversal en el cual pudimos eliminar ciertas limitantes exclusivamente por tener que dar respuesta a un cliente real y no a un ejercicio de diseño.</p>
<p>3. ¿Cuáles fueron las actividades que más te interesaron y por qué?</p>
<p>Las actividades que considero fueron más importantes fueron la investigación previa junto a la exposición de la agencia y la puesta a prueba del dispositivo. En primer lugar, la investigación y exposición fue de suma ayuda en el proceso de poder entender aquel conocimiento que no es específico de la carrera, nos sirvió para poder generar un dispositivo que diera respuesta a la necesidad específica de la escuela. Así también podíamos contar con un acervo de conocimiento para luego poder ir al trabajo de campo con preguntas concretas. En segundo lugar, la puesta a prueba fue lo más interesante puesto que pudimos observar que tanto funcionaba el dispositivo diseñado.</p>
<p>4. ¿Qué lazos estableciste con los socios estratégicos durante el trabajo en territorio y cuáles consideras que fueron los aportes y las dificultades en relación con ellos?</p>
<p>Hubo muy buena predisposición por parte de todos los socios, respondieron nuestras consultas y nos acompañaron en todo momento de las actividades. Los aportes que pudieron brindarnos cada uno por su lado fue muy valioso al momento de tener que aprender acerca de la temática, entender sus problemas y necesidades, aprender acerca de teoría del diseño de los dispositivos lúdicos y hacer ajustes del resultado final.</p>

Licenciatura en Diseño Industrial

RESPUESTAS: ESTUDIANTE 01 (Fiorella Fracarolli)

Carrera: **LDI** - Ciclo: **BÁSICO** - Área: **DISEÑO**

Asignatura/s: **SISTEMAS DE REPRESENTACIÓN II**

Título de la propuesta: **Tecnologías emergentes. Un acercamiento a la impresión 3D a través del uso de sistemas de representación técnico-expresivo.**

Equipo de cátedra: **Sebastián Martini; Belén Paez Oruste; M. Paula Masino**

Ámbito donde se desarrollaron las actividades: **Escuelas de Trabajo.**

Período de desarrollo: **2018**

1. En la instancia de la planificación de las PEEE, ¿quiénes participaron y cuál era tu vínculo con las instituciones/asociaciones que se integraron al proyecto?
Durante la planificación mi aporte fue mínimo, por lo cual el vínculo con la institución en esa instancia fue poco. Quienes estuvieron trabajando más activamente en esta instancia fueron los docentes de la cátedra y personas de la coordinación de las escuelas de trabajo.
2. ¿Qué relevancia le otorgas a los contenidos de la asignatura que se abordaron en el marco del proyecto y cuáles consideras que fueron tus principales aprendizajes?
El papel que jugaron los contenidos ya adquiridos en la materia Sistemas de Representación I y los que se iban adquiriendo durante el cursado de SdeR II, fue lo más importante. Ya que requeríamos de esos conocimientos para poder plasmarlos durante el desarrollo de las actividades, permitiéndonos así exponer ideas y poder intercambiar conocimientos con las personas que participaron de los talleres y también en el vínculo que se generó con los profes; y en este sentido es que creo que el principal aprendizaje personal que obtuve, fue en primer lugar que cada persona es un mundo diferente a la hora de aprender y con esto que el proceso de aprendizaje tiene que ser un constante ida y vuelta, entendiéndonos como pares (a pesar de las jerarquías).
3. ¿Cuáles fueron las actividades que más te interesaron y por qué?
Las actividades más interesantes para mí fueron aquellas donde hubo interacción con las personas que asistían a las escuelas de trabajo, el intercambio de ideas y aprendizaje (para ambas partes) en esas instancias era muy interesante. Además, poder experimentar con objetos tangibles y poder visualizar el proceso de producción, hacía que los participantes del taller se interesaran más y continuaran yendo.
4. ¿Qué lazos estableciste con los socios estratégicos durante el trabajo en territorio y cuáles consideras que fueron los aportes y las dificultades en relación con ellos?
Los lazos con las personas encargadas de las escuelas de trabajo/NIDO era bastante escueta. Solo nos comunicábamos al ingresar al establecimiento y al retirarnos. Hubo instancias donde requerimos asistencia de su parte porque los talleres se veían desbordados (ya que compartíamos horario con una actividad deportiva y los chicos se cambiaban de actividad) y la solución no fue inmediata, tuvimos que recurrir a una persona con más poder de intervención para poder solucionar el inconveniente; cabe aclarar que esto fue un problema que tuvimos en la Escuela de Trabajo de coronel Dorrego. En la Escuela de Trabajo de Barranquitas, la personal encargada de coordinar y acompañar a los chicos siempre estuvo predispuesta a colaborar con el taller y con la participación de los chicos, semana a semana llamaba a algún tutor a cargo de cada chico y le recordaba que teníamos el taller, hubo días que salía por el barrio a buscarlos para que vengan a participar.

Responsables Institucionales

Entrevista para responsables Institucionales

Cabe señalar que las entrevistas a los socios responsables se hicieron de manera presencial en el lugar y se hizo una selección de Instituciones dependiendo de la PEEE. Esta elección se hizo estratégicamente para no repetir a los involucrados y poder cruzar los testimonios con los informes finales que representen a cada una de las carreras de grado, a cada Área y Ciclo.

RESPUESTAS: SOCIO 01 (Rocio Giménez)

Carrera: **LDI** Ciclo: **BÁSICO** Área: **DISEÑO**

Asignatura/s: **Carrera: LDI - Ciclo: BÁSICO - Área: DISEÑO**

Título de la propuesta: **Tecnologías emergentes. Un acercamiento a la impresión 3D a través del uso de sistemas de representación técnico-expresivo.**

Equipo de cátedra: **Sebastián Martini; Belén Paez Oruste; M. Paula Masino; Natalia Barrientos; Nicolas Pontoni**

Ámbito donde se desarrollaron las actividades: **Escuelas de Trabajo del Gobierno de Santa Fe.**

Período de desarrollo: **2018**

1. En la instancia de la planificación de las PEEE, ¿quiénes participaron y cuál era tu vínculo con las instituciones/asociaciones que se integraron al proyecto?
Como responsable del espacio NIDO (Núcleo de Innovación y Desarrollo de Oportunidades), Escuela de trabajo, por parte de la Municipalidad de Santa Fe me involucre desde las primeras reuniones para definir la temática y con qué público se iba a desarrollar el trabajo. Se realizaron varios encuentros, en la secretaria de Extensión de la UNL, en la escuela de Trabajo y en FADU, en cada una de las instancias fuimos diagramando las actividades y la coordinación de los encuentros.
2. ¿Qué importancia tuvo realizar este Trabajo con docentes y estudiantes de la facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo?
El Proyecto contribuyo aportando recursos especializados en conocimientos técnicos y específicos para la utilización de las impresoras 3D. Además de aportar el saber determinado sobre esta tecnología se generaron diferentes actividades que contribuyeron a capacitar sobre las diferentes posibilidades que brinda esta herramienta. Lograr comprender su uso y posibilidades abrió nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje con los niños, las niñas y los adolescentes participantes del espacio NIDO. Una de las estrategias didácticas más significativas que se pudo realizar fue el trabajo colaborativo para la realización de piezas u objetos 3D con fines sociales.
3. ¿Qué sugerencias realizaría para las próximas Prácticas?

- La valoración de la Práctica en general fue Muy Buena porque logró que los niños y niñas pudieran participar de las actividades propuestas y se generó un espacio colaborativo. Se cumplieron los objetivos propuestos ampliamente.

- La continuidad de este tipo de propuestas como política institucional potencia mucho a la Escuela de Trabajo en donde el vínculo con la Universidad motiva a los niños y niñas a continuar con las capacitaciones y generar instancias significativas de aprendizaje.

A modo de propuestas, la realización de una muestra con los trabajos realizados, registrando los testimonios de los participantes podría ser una acción para incorporar en futuras instancias. A su vez, generar instancias que signifiquen espacios de sociabilización, ayudaría a afianzar los vínculos entre todos los participantes.

RESPUESTAS: SOCIO 02 (Miguel Ponce)

Carrera: **LDCV** Ciclo: **SUPERIOR** Área: **DISEÑO**

Asignatura/s: **TALLER DE DISEÑO III**

Título de la propuesta: **Criterios lúdicos e informacionales para el diseño de dispositivos comunicacionales: la promoción del concepto de soberanía alimentaria.**

Equipo de cátedra: **Horacio Gorodischer; Silvia Torres Luyo; Gabriel Juani**

Ámbito donde se desarrollaron las actividades: **Escuela de Educación Media N° 0032 Normal Superior General José de San Martín. Ciudad de Santa Fe**

Período de desarrollo: **2015**

<p>1. En la instancia de la planificación de las PEEE, ¿quiénes participaron y cuál era tu vínculo con las instituciones/asociaciones que se integraron al proyecto?</p>
<p>En la instancia de la planificación de los PEEE participaron el equipo de la cátedra junto con las profesoras de la Escuela Normal Superior N° 32 responsables del proyecto: Celia Arcos y Carina Boix. Mi vínculo con la Escuela Normal es la de Director del nivel secundario de la institución.</p>
<p>2. ¿Qué importancia tuvo realizar este Trabajo con docentes y estudiantes de la facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo?</p>
<p>La importancia y relevancia del trabajo con docentes y estudiantes de la facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo es que permitió realizar una experiencia lúdica con alumnos del nivel secundario de mi institución, generando un acercamiento al nivel universitario de alumnos que estaban en el último año de la escuela secundaria, a través de una experiencia lúdica y generando un aprendizaje mediante actividades significativas para los estudiantes.</p>
<p>3. ¿Qué sugerencias realizaría para las próximas Prácticas?</p>
<p>Sería interesante que esta propuesta pueda ser realizada de una forma sistemática y con mayor frecuencia con escuelas del nivel para que los estudiantes tengan conocimiento del trabajo que realiza la Universidad, generando en ellos el interés en proseguir estudios universitarios.</p>

Anexo 2.

1) FICHAS DE RELEVAMIENTO DE LA CARRERA ARQUITECTURA Y URBANISMO

Año	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE		
2014	2º	633.019	345/15	AyU		DISEÑO		La implementación de estrategias urbanísticas de mejora barrial a partir del reconocimiento de lugares urbanos.	Taller de Urbanismo Trandisciplinar I/II	Urbanismo - Arquitectura - Antropología - Ciencias políticas	Zarate, Marcelo; Boscarol, Alejandro; Serafino, Alicia; Sosa Sálico Milagros	Agencia Santa Fe Habitat del Gobierno de la ciudad Santa Fe. - Proyecto Urbano Integral Noroeste (PUI Noreste) - Vecinal Guadalupe Oeste y Cnel. Dorrego		
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES			PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES	
Jurisdicciones de los Barrios Guadalupe Oeste, Coronel Dorrego, La Esmeralda, Nueva Esperanza, Los Cipreses. Ciudad de Santa Fe. SF.		14			En lo general, se aspira a la construcción social de un proyecto urbanístico integral para el barrio que pueda actuar de instrumento guía, flexible, abierto a un proceso continuo de actualización de sus contenidos a partir de la participación de los vecinos y el gobierno local. en lo particular, la meta principal es acordar un diseño urbanístico para cada uno de los proyectos puntuales propuestos por el gobierno. Las dos metas anteriores posibilitan generar las condiciones apropiadas para que los vecinos puedan contar con una estrategia concreta de planificación-gestión que les posibilite organizarse y participar de forma concreta en las acciones de mejoramiento urbano de su barrio, más allá de una gestión particular de gobierno.		En lo general, se aspira a la construcción social de un proyecto urbanístico integral para el barrio que pueda actuar de instrumento guía, flexible, abierto a un proceso continuo de actualización de sus contenidos a partir de la participación de los vecinos y el gobierno local. en lo particular, la meta principal es acordar un diseño urbanístico para cada uno de los proyectos puntuales propuestos por el gobierno. Las dos metas anteriores posibilitan generar las condiciones apropiadas para que los vecinos puedan contar con una estrategia concreta de planificación-gestión que les posibilite organizarse y participar de forma concreta en las acciones de mejoramiento urbano de su barrio, más allá de una gestión particular de gobierno.		La posibilidad de llevar adelante experiencias realistas de planificación urbana desde una escala territorial y un criterio de abordaje de los problemas urbanos en directa relación a los intereses más inmediatos y cotidianos.		Creo que una de las mayores fortalezas, fue ver en qué estado se desarrolla el crecimiento urbano de la ciudad, y sobre todo ver las necesidades y carencias de las personas. (G.A. 2015)		No obstante, dos debilidades importantes pueden ser: la falta de comunicación interurbana de los nuevos barrios con el resto de la ciudad, desde el punto de vista del transporte y de las ofertas comerciales. (G.A. 2015)	
										La principal fortaleza de la experiencia fue haber tomado contacto directo con actores sociales barriales que posibilitaron conocer de primera fuente los problemas urbanos considerados desde el punto de vista del vecino. (T.J. 2015)		La debilidad de la experiencia estuvo generada por la falta de predisposición de algunos vecinos o representantes de instituciones barriales, en querer participar de la entrevista. (T.J. 2015)		

Año	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE	
2014	2º	633.019	345/15	AyU	4º	DISEÑO	CICLO MEDIO	Planificación urbanística con sustentabilidad y participación. Un camino para el ejercicio de la ciudadanía.	Taller de Proyecto Urbanístico	Ordenamiento Territorial Urbanismo	Soijet, Mirta; Rodríguez, Miguel; Mantaras, Marcelo; Mantovani, Graciela; Costa, Camila; Nicolini, Andrés; Ferreira, Magdalena	Comuna de Franck Comuna de Monte Vera	
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES			PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES
San Martín 1986 3009 Franck. Santa Fe, Argentina Av. San Martín 6190 Monte Vera - Santa Fe - Argentina		50			Reproducir un proceso de toma de decisiones real en una pequeña/mediana localidad.		A) Introducir en la especificidad del urbanismo (como praxis), en referencia al instrumental de construcción y transformación de la ciudad (gestión urbana). B) Afirma, como objeto de intervención, la ciudad "real", lo que significa considerar su complejidad. C) Concebir la práctica, como aquello que debe ser para la teoría la propia fuente creadora de una forma de teoría futura (refiere a la teoría de nuestra ciudad). D) Indagar sobre los distintos modos de representación cartográfica y gráfica que permitan realizar una clara comunicación de propuestas. Reconocer la necesidad de la confluencia interdisciplinar como una referencia elemental.		.- En reunión de cátedra los docentes evaluamos la experiencia previa a tener los informes de los alumnos. Realmente fue una sorpresa que esos informes sean coincidentes con nuestras apreciaciones: .- Comprendieron que un problema se identifica a partir de un grupo social que lo sufre. .- Entendieron la "presencia y peso" de los grupos sociales y sus posicionamiento frente a la toma de decisiones que los involucra. .- Apreciaron las herramientas vinculadas a la producción de ciudad y el rol de la participación comunitaria. .- Incorporaron una metodología de trabajo. .- Presentaron sus propuestas ante actores que no eran (solamente) sus docentes. Ello conllevó brevedad, captación de la atención y modo de transmisión que sea entendible por no profesionales. .- Cerraron un ciclo de materia de urbanismo (ésta es la tercera y última) con un abordaje integral.		Como Fortaleza , no me costó reconocer la localidad y llevar a cabo los proyectos y encontrar las problemáticas "posibles", por vivir muy cercano al lugar, por lo cual los proyectos estuvieron buenos a la hora de realizarlos. (S.S. 2015)		Como debilidad , me costó un poco la comprensión de los textos planteados por la cátedra y algunos lineamientos o "brechas" a tener en cuenta. (S.S. 2015)
									Veo como fortaleza de la experiencia del simulacro de intervención en la ciudad de Franck, la oportunidad que se tubo de poder interactuar con los habitantes haciendo la misma más realidad y la disponibilidad de todo el material necesario para realizar el estudio de la ciudad. (B.M. 2015)		Veo debilidad que no se haya podido realizar una visita grupal a la localidad previa al desarrollo de las primeras etapas del trabajo práctico, ya que hubiera sido provechoso para la ejecución de estas etapas y también hubiese sido más organizado y fácil el planteo de la vida. (B.M. 2015)		

Año	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE	
2014	2º	633.019	345/15	AyU	3º	DISEÑO - TECNOLOGÍA	CICLO MEDIO	Un lugar para los guardianes del río: una oportunidad de materializar un habitar sustentable en el paisaje.	Taller de Proyecto III Construcciones II Urbanismo	Arquitectura Paisaje Urbanismo Construcción Bioclimática	Mines, Patricia; Airaudó, Raquel; Giavedoni, Ricardo	Escuela Rupp Pseo de la Ribera Paraje La Boca Isla La Tona (Alto Verde)	
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES			PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES
Sur de la manzana 10 en Alto Verde. Terreno en comodato a favor de la Escuela Rupp de la Mutual PRESAFE (2007-2017) correspondiente al inmueble del antiguo Semáforo de Prefectura, nueva formación lindante e isla La Tona.		Etapa 1: 6 Etapa 2: 31 Etapa 3: 39			<p>.- El conocimiento, cuidado y planificación del manejo de los frágiles paisajes de la Boca, como vía potente para el desarrollo del paraje, demostrativo de lo que podría ser un desarrollo sustentable (que incluya sostenibilidad económica, sostenibilidad ambiental y sostenibilidad social y cultural) (8) para un magnífico Alto Verde. -.- La generación de un espacio para los Guardianes del río, tomando posesión de estos nuevos territorios, de una nueva porción de tierra destinada al desarrollo de actividades vinculadas al reconocimiento y divulgación del patrimonio natural y cultural de Alto Verde e islas y Alto Verde y puerto. -.- El diseño de un lugar, a partir de un enfoque integrador con el territorio/paisaje, que dé cuenta de otras maneras de producir lugar y que se constituya en una oportunidad para pensar/hacer en estas nuevas formas de reconocer este patrimonio dinámico y de habitar responsablemente zonas de riesgo hídrico. (8) Curso de Turismo Sostenible y Desarrollo Local. Centro Internacional de Formación de la OIT, UD1. los procesos de desarrollo local y la importancia estratégica del turismo.</p>		<p>.- Abordar un problema concreto de diseño desde un enfoque holístico respecto al ambiente articulado asignaturas en un proceso de diseño que integre la participación de los futuros usuarios, el diseño integral bioclimático del espacio y la dimensión del paisaje, superando los obstáculos epistemológicos que suponen pensar el objeto arquitectónico aislado. -.- Poner a prueba conocimientos, habilitar otras formas de construir saberes, valorar el arte y otras estrategias en la generación de informaciones significativas intra, inter, pre o post disciplinarias. -.- Desarrollar destrezas, habilidades y capacidades para la negociación, y la conciencia respecto de los intereses del otro. Colaboración y cooperación.</p>		<p>Para los alumnos: las ganas de participar, de salir del aula, conocer otros espacios de actuación universitaria. Confrontar teoría y práctica, reflexionar sobre las variaciones del territorio posibilidades de comprensión a partir de la mirada del arte. Valorar al otro y sus necesidades. Para los docentes: Repensar los límites de la disciplina, incorporar otros conocimientos. Oportunidad de ensayar espacios de coordinación inter cátedras. Legitimar otras miradas disciplinares y extra disciplinares. Para la comunidad anfitriona/receptora: Integración e inclusión. Camaradería. Propuestas concretas que materialicen la apropiación del lugar. Poner en valor conocimientos relatos locales, dialogo de saberes respecto al territorio. Para el equipo de extensión: Enriquecimiento del proceso al multiplicarse insumos, productos, etc. Sumar voluntarios para próximos ciclos proyectuales. Ocasión para exponer y convalidar enfoques, ajustar la comunicación de logros y resultados.</p>		<p>Fortalezas: A) Interpretar el lugar a partir de su visita física. B) Relación con habitantes y "el cliente". (J.S. 2015)</p>		<p>Debilidades: A) Creación de un programa sin muchas condiciones a cumplir. B) Información incompleta, materiales a utilizar en la resolución proyectual. (J.S. 2015)</p>
										<p>Fortaleza: A) Trabajo fuera de la Facultad. B) Visita al lugar en grupo con la cátedra.</p>		<p>Debilidad: A) Libertad de proyección. B) Corto plazo.</p>	

Año	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE
2014	2º	633.019	345/15	AyU	3º y 4º	DISEÑO	CICLO MEDIO	Centro de servicios en la plaza de las tres culturas. Ciudad de Santa Fe. República Argentina.	Taller de Proyecto III Taller de Proyecto IV	Arquitectura y Diseño	Irigoyen, Miguel; Bravi, Rodolfo; Melhem, Mariana; Giura, Analía; Vignati, Susana; Michelini, Jorge; Puyol, María; Nieva, Analía; Balbi, Ricardo.	Secretaría de Planeamiento Urbano (Municipalidad de la Ciudad de Santa Fe) - Museo Histórico Provincial - Museo Etnográfico - Convento y Museo de San Francisco - Asociación de Defensa del Parque Sur y su entorno - Vecinal Sur "Pedro A. Candioti"
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES		PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES
Paseo de las Tres Culturas - 3 de Febrero y 25 de Moya. Ciudad de Santa Fe. SF		Taller III: 94 Taller IV: 92		En el marco de los talleres verticales de III y IV nivel de Proyecto Arquitectónico como metodología de integración de ambos niveles se desarrolla análisis de proyectos en el mismo sitio urbano (en este caso el Barrio Sur de la Ciudad de Santa Fe), compartiendo el espacio físico en el que se desarrollan las actividades del taller, con temáticas relativamente similares aunque de diferente complejidad, la Cátedra ha decidido la realización de un trabajo en el que se integren las estudiantes de ambos niveles.		Lograr la integración de estudiantes de ambos niveles (TPA III y TPA IV) desarrollando un ejercicio común. .- Generar aprendizajes por "imitación" entre los estudiantes. .- Promover el desarrollo de actitudes organizativas en un equipo proyectual. .- Promover la autogestión, característica del Plan de estudios de la FADU que se incrementa a medida que los estudiantes avanzan en su carrera. .- Incursionar en la resolución de problemáticas urbanas como la densificación de las ciudades con resolución de problemáticas urbanas como la densificación de las ciudades con soluciones imaginativas y de escaso impacto. .- Considerar la cuestión de la complejidad no sólo a partir del programa arquitectónico, sino en función de la profundidad del desarrollo de las soluciones arquitectónicas y las demandas de la sociedad y del entorno construido. .- Abordar la problemática del espacio público en un mayor grado de profundidad.		El aprendizaje sobre la base de esta experiencia de interactuar con las distintas fuerzas que construyen el territorio sintetiza los deseos y las propuestas que más han aportado a lo formación de los estudiantes.		Fortalezas: 1- Nueva experiencia en el hecho de proyectar para la entidad pública con la intención de mejorar la calidad y comodidad de sus viajes rutinarios. 2- El hecho de interactuar en un grupo conformado por 8 integrantes, lo cual es una enseñanza a partir de la experiencia y el punto de vista de cada uno. (M.G. 2016)		Debilidad: 1- Poca información previa y precisa. 2- El corto plazo de entrega comparado al resto de los trabajos de los cuales ninguno tienen una incidencia a gran escala urbana. (M.G. 2016)
									Fortaleza: Nos pusimos de acuerdo bastante rápido, hubo buenos aportes en general. (C.F. 2016)		Debilidades: Fue difícil encontrar tiempo en que todos estuviéramos libres para realizar el trabajo ya que en el taller discutimos ideas y luego nos juntamos para poder armar el trabajo. (C.F. 2016)	

o	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE		
2015	4º	642.778	093/16	AyU	3º y 4º	SOCIALES	CICLO MEDIO	La producción arquitectónica de la década de 1970 en Argentina. Una herramienta para la reflexión. Caso de estudio: "Complejo habitacional San Jerónimo Bº Centenario - Santa Fe".	Historia II Historia III	Arquitectura. Ciencias Sociales Historia, Teoría y Crítica de la Arquitectura	Meinardy, Gervasio; Bournissent, Silvia; Ceaglio, Carolina; Fabre, Ma. Virginia; Fanelli, Leonardo; Reinantes, Ma. Milagros; Santarelli, Leticia.	Dirección Provincial de Gestión de suelo y ordenamiento territorial. Secretaría de Estado del hábitat. Gobierno de la Provincia de Santa Fe.		
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES			PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES	
Barrio Centenario- Ciudad de Santa Fe. SF		51			Reflexionar acerca de la problemática arquitectónica y sus resoluciones tipológicas, teóricas y formales de la producción de la vivienda en la argentina en la década de 1970. Interesa que el alumno se sienta partícipe, es decir sujeto, del proceso de formación, en una labor que implica su contribución en la revisión y reconstrucción del objeto arquitectónico. El propósito social que persigue la práctica es poder articular acciones conjuntas mediante la cual se pueda contribuir en acciones de tipo: Arquitectónicas, Medioambientales, Urbana – Sociológicas, Históricas – Culturales, normativas – Patrimoniales.		Proponer un aprendizaje arítico, tomando contacto "Real" con el objeto arquitectónico producido, a partir del cual poder inferir las distintas dimensiones que el mismo desoculta. (Históricas, Culturales, Teorías de Proyecto, Teorías Urbanísticas, Procesos de Producción Arquitectónica, Variables Económicas, Teorías Sociológicas del Habitar Colectivo, Políticas Públicas Operadas desde el Estado – Fo.Na.Vi: Fondo Nacional De La Vivienda, Otras).		Consideramos que los aspectos más significativos pueden resumirse en tres (3) ejes: Eje 1: Aprendizaje significativo: al elegir los alumnos las temáticas sobre las cuales trabajar, dotan de sentido la construcción de su conocimiento. Eje 2: La cuestión histórica y la reflexión crítica: del estudio del mismo y los procesos integrados que componen "la cuestión histórica". Los estudiantes participan del encuentro de una serie de aspectos relevantes para su conocimiento y su formación de espíritu crítico: revisión y reconstrucción del objeto arquitectónico, teorías interdisciplinarias referidas al habitar colectivo, políticas públicas operadas por el Estado, posibles caminos de reflexionar acerca del proyecto/obra urbano - arquitectónica, cambios y significados de apropiación por parte de los actores colectivos que lo habitan, otros. Eje 3: Articulación de la trama de los saberes de la carrera: al reconocer la realidad, los alumnos "echan a mano" una serie de instrumentos y habilidades "skills" que les permiten trasvasar las diferentes enseñanzas y saberes que la estructura curricular pone a disposición.		Como fortalezas podemos mencionar la predisposición de los vecinos para el aporte de datos útiles, sabiendo ellos que es a su beneficio y la cantidad de ideas, proyectos y entusiasmo que dejan entever en la información. (B. C. G. 2016)		Como debilidades mencionar el amplio abanico social de sus habitantes, trayendo de la mano cuestiones de inseguridad propia de lo desconocido, que nos limita por ahí en acercarnos a ese sector impidiendo obtener mayores respuestas para lograr una perfecta armonía a la hora de desarrollar un proyecto que provoque la inclusión social absoluta. (B. C. G. 2016)	
										Fortalezas: A) Posibilidad de conocer otras realidades y experiencias. B) Posibilidad de ayudar desde nuestro campo, y sobre todo mediante trabajos interdisciplinarios, algo que me resulta muy interesante y enriquecedor como futuros profesionales. (L.C. 2016)		Debilidades: falta de tiempo, de desarrollo y de claridad en las tareas a realizar. (L.C. 2016)		

Año	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE	
2015	4º	642.778	093/16	AyU	4º	DISEÑO	CICLO MEDIO	Ciudad intermedia: simulación (de un proceso) de planificación participativa para su ordenamiento territorial.	Taller de Proyecto Urbanístico	Estudios Urbano-territoriales	Soijet, Mirta; Mantovani, Graciela; Rodríguez, Miguel; Mantaras, Marcelo; Mantovani, Graciela; Tonini, Raúl; Costa, Camila; Nicolini Andrés; Ferreira, Magdalena; Uriarte, Yanina	Comuna de Monte Vera INTA Monte Vera	
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES			PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES
Av. San Martín 6190 - Monte Vera - SF Ruta Provincial 2, km 11 Agencia De Extensión Rural Monte Vera, AER, S3000, SF		60			Reproducir un proceso de toma de decisiones sobre aspectos urbanísticos en una pequeña localidad. Esto implica recorrer un camino que va del diagnóstico y detección de problemáticas a la formulación de propuestas superadoras basadas en directrices y lineamientos de actuación.		Introducir en la especificidad del urbanismo (como praxis), en referencia al instrumental de construcción y transformación de la ciudad (gestión urbana). - Afirmar, como objeto de intervención, la ciudad "real", lo que significa considerar su complejidad. - Concebir la práctica, como aquello que debe ser para la teoría la propia fuente creadora de una forma de teoría futura (refiere a la teoría de nuestra ciudad). - Indagar sobre los distintos modos de representación cartográfica y gráfica que permitan realizar una clara comunicación de propuestas. - Reconocer la necesidad de la confluencia interdisciplinar como una referencia elemental.		<p>Que los estudiantes: - comprendieron que un problema se identifica a partir de un grupo que lo sufre.- entendieron la "presencia y peso" de los grupos sociales y sus posicionamientos frente a la toma de decisiones que los involucran. - apreciaron las herramientas vinculadas a la producción de ciudad y el rol de la participación comunitaria. - incorporaron una metodología de trabajo. - presentaron sus propuestas ante actores que no eran (solamente) sus docentes. Ello conllevó brevedad, captación de la atención y modo de trasmisión que sea entendible por no profesionales. - cerraron un ciclo de materias de urbanismo (ésta es la tercera y última) con un abordaje integral.</p>		<p>Fortaleza: A) Nos ayudó a enfrentarnos a un comitente real. B) Hubo mucho diálogo e intercambio entre grupos y docentes. (A.; F.; R. 2016)</p>		<p>Debilidad: Hubo pocas correcciones. (A.; F.; R. 2016)</p>
									<p>Fortaleza: Posibilidad de pensar en los futuros del territorio del área metropolitana. (A. A.; M. S. 2016)</p>		<p>Debilidad: desarrollo del trabajo en poco tiempo. (A.A.; M.S. 2016)</p>		

Año	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE
2016	5º	650.962	1326/16	AyU	2º y 3º	DISEÑO	CICLO BÁSICO/MEDIO	Movilidad Sostenible: Caminos escolares.	Urbanismo I; Urbanismo II; Taller de Proyecto Urbanístico	Urbanismo Territorio Ambiente Movilidad	Andino, Lucas; Valiente, Diego; Blanca, Marina; Poretti, Javier; Giavedoni, Ricardo.	Comuna de Franck
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES		PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES
Comuna de Franck; Dirección de Tránsito. San Martín 1986. Provincia de Santa Fe		10		Esta propuesta plantea dos etapas fundamentales que se pretenden asociar con proyectos sucesivos. En esta primera etapa se trabajará con la Materia U2 de la Cátedra de Urbanismo en: 1.- Sensibilización/Concientización/Pautas y estrategias para la movilidad escolar sustentable: -Relevamiento en territorio, - Talleres y/o entrevistas, -Análisis del sistema de movilidad, -Definición de estrategias y pautas para la concientización de movilidad escolar sustentable.		El desarrollo de este proyecto- basado en la implementación de metodologías de investigación-acción- implica una transferencia en dos sentidos. Por un lado, un intercambio entre los extensionistas, docentes y alumnos de la Cátedra de Urbanismo, y la comunidad de Franck posibilitando la generación de un mayor significado y sentido de los conocimientos adquiridos en el medio académico. Retroalimentación los mismos, en un proceso virtuoso, con múltiples y diversas visiones a partir del intercambio con los diversos actores sociales, sus saberes y visiones. Por otro lado, desde lo educativo se prevé una transferencia a/de conocimiento a los alumnos, haciendo posible la imbricación de los conceptos teóricos y la praxis en el entramado social en el que se propone trabajar. Por tanto se pretende: .- Involucrar al alumno en un proceso de aprendizaje desde el territorio al aula y viceversa. .- Generar una transferencia de los procesos educativos conceptuales. .- Socializar tanto los conocimientos teóricos y saberes desde las diversas visiones que aporten los actores intervinientes.		Los aspectos más significativos han sido: .- Coordinación y aprovechamiento del tiempo por parte de los estudiantes; .- Capacidad de interpretar y transmitir conceptos teóricos a diferentes interlocutores de la comunidad; .- Elaboración y producción de material gráfico y audiovisual acorde a cada uno de los destinatarios (Municipio, Escuela, Talleres U2).		Fortalezas: A) Fortalecimiento del vínculo entre los participantes producto del trabajo en grupo. B) Experiencia directa: evaluación empírica de los conocimientos de las clases. (F.M. 2016)		Debilidad: A) Aspectos sobre la organización relativos a horarios, reuniones, pragmático. B) Contacto escaso con el territorio de trabajo. (F.M. 2016).
									Fortalezas: A) Posibilidades de interactuar en un caso real. B) Mayor relación con el docente, los compañeros y el sitio. (M. N. M. 2016)		Debilidades: A) Distancia hacia el sitio. B) Organización de horarios. (M. N. M. 2016)	

Año	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE	
2016	5º	650.962	1326/16	AyU				El mejoramiento urbano barrial como estrategia urbanística de inclusión social.	Taller de Urbanismo Transdisciplinar I/II	Urbanismo	Zarate, Marcelo; Boscarol, Alejandro; Paredes Ma. Victoria; Castoldi, Federico	.- Proyecto Urbano Integral al Norte (PUI Noroeste). -.- Agencia Santa Fe Hábitat.- Vecinal La Esmeralda y Vecinal Coronel Dorrego. Ciudad de Santa Fe.	
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES			PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES
Barrio 20 de Abril. (Límites: Al norte: Callejón Roca; al sur: Boulevard French; al oeste: Av. Aristóbulo del Valle; El este: vías del FFCC Belgrano). Ciudad de Santa Fe.		15			Complementar el esquema de ordenamiento urbanístico del distrito del barrio La Esmeralda, basado en la definición de unidades ambientales territoriales que sirvan de sustento a posibles eco-barrios y supermanzanas, con el desarrollo e implementación de nuevas herramientas informáticas posibilitadoras de la interacción y participación social de la población para involucrarse en el tratamiento de la mejora de la calidad del espacio público barrial. A partir de ello se aspira a brindar nuevas posibilidades de participación social de la población en la definición de políticas urbanas a la vez que potenciar su empoderamiento como ciudadanos.		<p>En lo general: el proyecto representa una oportunidad valiosa para poner en práctica los postulados teóricos y la estrategia de conocimiento proyectual que postula el Urbanismo Ambiental Hermenéutico y que constituye el marco de referencia teórico fundamental de las Cátedras Taller de Urbanismo Transdisciplinar I y II. Experiencias como la presente posibilitan al alumno realizar el ciclo completo del proceso proyectual de esta perspectiva teórica en urbanismo, cuando considera que todo proyecto urbanístico está asociado a una construcción social del conocimiento de la problemática de la ciudad asumida como una compleja articulación de lugares, en sentido antropológico. En lo particular: A) capacitar a los alumnos en la aplicación práctica de la estrategia de conocimiento proyectual que plantea el Urbanismo Ambiental Hermenéutico, referida en este caso particular a un lugar urbano particular que, en tanto escenario de prácticas sociales... B) Lograr que los alumnos alcancen un nivel básico de entrenamiento en proceso de proyectación urbana ambiental de interpretación de proyectación urbana ambiental basados en estrategias de interpretación del hecho urbano de carácter dialógico desde su disciplina en relación a otras disciplinas, a partir de la utilización de la estrategia metodológica que propone el Urbanismo Ambiental Hermenéutico.</p>		Los aspectos más relevantes, fue haberles posibilitado a los alumnos realizar una experiencia real de urbanismo participativo en el que los destinatarios directos de los resultados del trabajo tuvieron la oportunidad de expresarse e interactuar con ellos y con el equipo técnico para generar un proceso de construcción social del conocimiento.		<p>Fortalezas: Organización y compromiso. (M.H. 2016)</p> <p>Fortalezas: Dialogo y Comunicación. (S.D. 2016)</p>		<p>Debilidades: Sentimentalismo y falta de tiempo. (M.H. 2016)</p> <p>Debilidades: Conocimiento y Tiempo. (S.D. 2016)</p>

Año	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE
2016	6º	661.058	1191/17	AyU	2º	DISEÑO	CICLO BÁSICO	Movilidad Urbana para un ordenamiento sostenible. El caso de la Comuna de Franck.	Urbanismo I	Urbanismo, Territorio, Movilidad, Ambiente	Valiente, Diego; Andino, Lucas; Blanca, Marina; Ricardo, Robles; Poretti, Javier; Giavedoni, Ricardo; Caracci, Walter; Reinheimer, Bruno	Comuna de Franck Escuela Primaria N°321 Joaquín V. González Escuela Secundaria Modalidad Técnico Profesional N° 298 "Don Miguel Manfredi".
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES		PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES
Comuna de Franck; Dirección de Tránsito. San Martín 1986. Provincia de Santa Fe		9		La propuesta parte de observar la Ciudad desde el Proyecto Urbano , propone una transformación deliberada y organizada de la ciudad en función de objetivos definidos, de una reflexión sobre sus procesos de transformación y sus condiciones actuales. Este enfoque implica, al mismo tiempo, considerar las diversas dimensiones, escalas y tiempos involucrados en la producción del espacio urbano. Como continuación del PEEE, MOVILIDAD SOSTENIBLE: Caminos escolares _2016, se busca particularmente, que los alumnos de Taller de Proyecto Urbano logren generar un proyecto urbano particular sobre la base de elaboración de: Etapa 1: Plan de Ordenamiento Urbano Preliminar - Etapa 2: Proyecto Urbano		El desarrollo de este proyecto –basado en la implementación de metodologías de investigación-acción- implica una de transferencia en dos sentidos. Por un lado, un intercambio entre los extensionistas, docentes y alumnos de la Cátedra de Urbanismo, y la comunidad educativa de Franck posibilitando la generación de un mayor significado y sentido a/de los conocimientos adquiridos en el medio académico. Retroalimentando los mismos, en un proceso virtuoso, con múltiples y diversas visiones a partir del intercambio con los diversos actores sociales, sus saberes y visiones. Por otro lado, desde lo educativo se prevé una transferencia a/de conocimiento a los alumnos, haciendo posible la imbricación de los conceptos teóricos y la praxis en el entramado social en el que se propone trabajar.		En este proyecto se observan varios aspectos significativos . Por un lado, se dio una coordinación y aprovechamiento del tiempo por parte de los estudiantes; hubo una buena capacidad de/para interpretar los conceptos teóricos y metodológicos a un caso con problemas y situaciones concretas. La buena disposición de trabajo, tanto de los estudiantes como del resto de la Cátedra, permitió ensamblar actividades externas al cronograma del Taller. En especial la participación y colaboración del experto en movilidad sostenible el Lic Lucas Galak. Experto quien visitó la ciudad de Santa y nuestra Facultad y taller. En relación a esto último, en primer lugar, durante una jornada con el Lic. Galak, los estudiantes intervinientes en el presente PEEE pudieron intercambiar conocimientos, inquietudes acerca de sus propuestas.		Fortalezas: Contacto: entre alumnos, profesores y alumnos y profesores, se estableció un contacto más fluido al que se logra regularmente en el taller. -Especificidad: al abordarse el trabajo desde una óptica de realidad el problema para la elaboración de la hipótesis de trabajo, el estudio pudo enfocarse o restringirse según el ángulo desde el que se lo mire. (F.M. 2017)		Debilidades: Presencia y constancia: faltó trabajo en el taller y en mi caso particular, producto de un viaje realizado con la cátedra TPMU para realizar un workshop en Alemania me ausenté durante casi dos meses por lo que mi participación en la actividad se vio interrumpida. Entusiasmo: la primera parte de la experiencia de recolección de información y contacto con Franck fue encarada con más ganas que la de elaboración de un plan de intervención. (F.M. 2017)
								Como Fortalezas: A) La posibilidad de haber realizado el desarrollo de la experiencia en forma conjunta a la parte teórica dictada en URB 2(etapa de análisis del sitio) Y TPU (etapa propositiva) respectivamente. B) La escala que presenta la comuna de Franck nos permitió desarrollar el análisis sobre toda su extensión, a través de todos los elementos que la conforman. (B.S. 2017)		Como Debilidades: A) Algunas de las intervenciones propuestas si bien intentan ser proyecciones futuras, la escala de Franck hace que por ahí suenen demasiado utópicas y que ese futuro no sea tan cercano. (B.S. 2017)		

Año	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE
2016	6º	661.058	1191/17	AyU	3º	DISEÑO	CICLO MEDIO	Desarrollo de propuestas urbanísticas a partir de lineamientos y directrices definidos en el Plan Base para el Desarrollo Urbano (PBDU) de la localidad de Franck.	Taller de Proyecto Urbanístico	Estudios Urbano - Territoriales	Sojjet, Mirta; Mantovani, Graciela; Rodriguez, Miguel; Mantaras, Marcelo; Tonini, Raúl; Costa, Camila; Nicolini, Andrés; Ferreyra Magdalena;Uriarte Yanina	Comuna de Franck
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES		PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES
Comuna de Franck; Dirección de Tránsito. San Martin 1986. Provincia de Santa Fe		78		Reproducir un proceso de toma de decisiones sobre aspectos urbanísticos en una pequeña localidad. Esto implica recorrer un camino que va del diagnóstico y detección de problemáticas a la formulación de propuestas superadoras basadas en directrices y lineamientos de actuación. En este contexto, los estudiantes universitarios tendrán la posibilidad de interactuar con todos los agentes que participan de ese proceso (los funcionarios, la sociedad civil, las organizaciones intermedias cada uno con sus lógicas y legítimos intereses), instalándose como los técnicos que van a hacer propuestas disciplinares a partir de los requerimientos y que serán aceptadas o no.		Introducir en la especificidad del urbanismo (como praxis), en referencia al instrumental de construcción y transformación de la ciudad (gestión urbana). .- Afirmar, como objeto de intervención, la ciudad "real", lo que significa considerar su complejidad. .- Concebir la práctica, como aquello que debe ser para la teoría la propia fuente creadora de una forma de teoría futura (refiere a la teoría de nuestra ciudad). .- Indagar sobre los distintos modos de representación cartográfica y gráfica que permitan realizar una clara comunicación de propuestas. .-Reconocer la necesidad de la confluencia interdisciplinar como una referencia elemental.		En reunión de cátedra los docentes evaluamos la experiencia previa a tener los informes de los alumnos. Realmente fue una sorpresa que esos informes sean coincidentes con nuestras apreciaciones: [SEP] comprendieron que un problema se identifica a partir de un grupo social que lo sufre - entendieron la "presencia y peso" de los grupos sociales y sus posicionamientos frente a la toma de decisiones que los involucran. [SEP] apreciaron las herramientas vinculadas a la producción de ciudad y el rol de la participación comunitaria. [SEP] incorporaron una metodología de trabajo. [SEP] presentaron sus propuestas ante actores que no eran (solamente) sus docentes. Ello conllevó brevedad, captación de la atención y modo de trasmisión que sea entendible por no profesionales. -cerraron un ciclo de materias de urbanismo (ésta es la tercera y última) con un abordaje integral.		Como fortaleza: La capacidad de mi grupo y mía de adaptarnos a diferentes propuestas y situaciones. El compromiso asumido desde el día que decidí ser parte del proyecto. (J.C.M. 2017)		Como debilidad: Ser un novato en estas prácticas requirió de mucha voluntad y compromiso para crear ese salto cognitivo entre la teoría y la práctica. Adaptación a un territorio hasta el momento desconocido por mí, y del cual tenía muchas dudas al momento de abordarlo; puesto que no quería cometer errores al momento de tomar una decisión. Sin embargo, con mi grupo pudimos hacer de esta debilidad una gran ventaja. (J.C.M. 2017)

Año	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE	
2017	7º	REC-0880365-17	2590/17	AyU	2º	DISEÑO	CICLO BÁSICO	Aprender a ver la ciudad - Relevamiento y Caracterización del corredor Avenida Facundo Zuviria.	Urbanismo I	Urbanismo	Valiente, Diego; Andino, Lucas; Blanca, Marina; Ricardo, Robles; Poretti, Javier; Giavedoni, Ricardo; Caracci, Walter; Reinheimer, Bruno	Asociación de Comerciantes, Industriales, Profesionales y Amigos de Av. Facundo Zuviria.	
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES			PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES
Paraje La Boca, al sur de la manzana 10 del Barrio de Alto Verde. Ciudad de Santa Fe. SF.		12			El Proyecto se propone como la primera de dos etapas íntimamente entrelazadas. La actual, a desarrollarse en el ámbito de la asignatura Urbanismo II (cátedra Arq. Valiente), se orientará al desarrollo del análisis y diagnóstico del sector urbano mencionado a partir del conocimiento, cuidado y planificación del manejo de los frágiles paisajes de La Boca como vía potente para su desarrollo, a manera de ejemplo demostrativo de lo que podría ser un desarrollo sustentable de todo el barrio que incluya criterios de sostenibilidad económica, sostenibilidad ambiental y sostenibilidad social y cultural. La segunda etapa (a realizarse el primer cuatrimestre del año que viene, en el marco de la asignatura Taller de Proyecto Urbanístico de la cátedra Arq. Valiente) de un Plan de Ordenamiento Integral y el desarrollo de algunos Proyectos Urbanísticos para áreas particulares, realizando el diseño a partir de un enfoque integrador con el territorio/paisaje, que dé cuenta de otras maneras de producir lugar y que se constituya en una oportunidad para pensar/hacer en estas nuevas formas de reconocer este patrimonio dinámico y de habitar responsablemente zonas de riesgo hídrico. La idea que gobierna el proyecto es contribuir a la consecución de un Alto Verde vital, seguro, sano y sustentable.		Desde el punto de vista pedagógico, el PEEE apunta a 'colaborar en la superación de tensiones provenientes del currículo' (2) en lo que respecta a las falsas dicotomías formación teórica/formación práctica y formación académica/práctica profesional al darle a los estudiantes la posibilidad de realizar un proyecto urbanístico integral (análisis-diagnóstico-proyecto) en un contexto social y físico concreto de manera de volcar de manera crítica y creativa las habilidades y conocimientos adquiridos. De esta manera se apunta a que el estudiante aprenda a ver la ciudad desde el análisis proyectual identificando situaciones problemáticas; valorizando las identidades y las potencialidades del área y realizando el mapeo de los resultados de manera de servir de fundamento a la etapa de diseño ulterior: - Abordar un problema concreto de análisis/diseño desde un enfoque urbanístico integral (dimensiones de la estructura y el paisaje) que involucre la participación activa de los futuros usuarios; -		A los mencionados antes sumamos: La capacidad demostrada por los alumnos para realizar una transferencia crítica y creativa de los conceptos adquiridos en la cátedra al territorio, materializada en un excelente producto final (análisis y diagnóstico) que servirá de base a la próxima etapa del trabajo. El reconocimiento de la necesidad de entender a la realidad urbana en sus dimensiones paisajística y territorial; y La valorización de las actividades de Extensión como forma de salir de las paredes de la academia aprendiendo a ver la ciudad a partir de miradas y saberes diversos.		Considero que la experiencia tuvo más fortalezas que debilidades, en primer lugar, como estudiante me sirvió para ver una realidad distinta a la que vemos todos los días. Fortalezas: adquirí nuevos conocimientos y vivencia otras formas de vivencia urbana. (V.C.B. 2017)		Debilidades: en un principio como grupo nos costó comenzar el trabajo, ya que la información y el conocimiento que teníamos sobre el barrio La Boca era muy poco. Y por otro lado fue costoso comprender otra forma de vida totalmente diferente a la que vivimos en la ciudad. (V.C.B. 2017)
									Fortalezas: A) Comprensión de todos los temas abordados por la cátedra. B) Mejor capacidad de elaboración y comunicación de los temas en diversas escalas urbanas. (P.L., 2017)		Debilidades: A) Comprensión de las relaciones entre todos los elementos de análisis. B) Claridad del análisis en el área, debido a las condiciones del área de estudio. (P.L., 2017)		

Año	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE		
2017	7º	REC-0880365-17	2590/17	AyU			OPTATIVA	Monitoreo social y preservación del espacio público a partir de las TIC's	Taller de Urbanismo Transdisciplinar I y II	Urbanismo	Zarate, Marcelo; Boscarol, Alejandro	Programa Urbano Integral Nor-Este del Gobierno de la Ciudad de Santa Fe. .- Movimiento "Los sin techo". .- Policía Comunitaria de Coronel Dorrego. .- Vecinal Coronel Dorrego.		
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES			PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES	
El área de estudio correspondiente al sector norte del barrio Coronel Dorrego en el que está incluido el sector denominado "Los Chaqueños", dentro de la ciudad de Santa Fe. Los límites del área de estudio son los siguientes: Norte: Boulevard French; Sur: calle Larrea; Oeste: Av. Aristóbulo del Valle; Este: Vías del FFCC Belgrano. SF.		18			La principal finalidad del proyecto es potenciar y facilitar el involucramiento de la comunidad en el tratamiento de problemas urbanos cotidianos que puedan afectar en forma directa la calidad de vida de su lugar de residencia. De este modo se aspira a que los habitantes de la ciudad se empoderen y puedan ejercer un rol más protagónico en la formulación de políticas públicas sobre la planificación y gestión de su ciudad. Desde la concepción de urbanismo que orienta el presente proyecto (el Urbanismo Ambiental Hermenéutico) el habitante de la ciudad está llamado a desempeñar una función protagónica clave en la interpretación y solución de los problemas urbanos, de allí que en el procedimiento de abordaje de problemáticas urbanas que contempla dicha perspectiva teórica, la inclusión de herramientas que faciliten y enriquezcan la participación e interacción social, sea un componente esencial para mejorar la eficiencia del proceso de estudio.		<p>A) Desarrollar la capacidad de interpretación socio-física-simbólica de problemáticas urbanas a escala barrial, desde una visión de urbanismo ambiental culturalista.</p> <p>B) Desarrollar la capacidad de trabajo técnico articulado a la comunidad para generar procesos de planificación participativos.</p> <p>C) Desarrollar el sentido de interpretación crítica de problemas urbanos más allá de aspectos puramente técnicos, asumiendo la connotación social y política que todo problema urbano adquiere en el campo del urbanismo.</p>		El resultado más significativo fue integrar en el proceso científico y técnico de interpretación de una problemática urbana y la construcción de un modelo informático, la percepción y opinión del vecino, lo cual redundó en una experiencia socio-técnica muy rica como proceso no solo de transferencia de conocimiento sino, y además, de construcción social del conocimiento.		<p>Fortalezas: adquisición de conocimientos técnicos sobre realización de encuestas y coordinación para el desarrollo de talleres barriales participativos. (E.O. 2017)</p>		<p>Debilidades: dificultad para lograr realizar las encuestas dentro del tiempo programado debido a que los vecinos a veces no pueden atendernos. (E.O. 2017)</p>	
									<p>Fortalezas: El trabajo estuvo bien coordinado con la gente del barrio; contamos con apoyo teórico y metodológico importante y útil; fue muy enriquecedora la experiencia de trabajar con gente real en el taller barrial. (N.G. 2017)</p>		<p>Debilidades: existió cierta dificultad personal para poder procesar tanta información rica provista por los vecinos debido a la falta de formación previa con la que venimos a cursar la materia, pero, de todos modos, durante la experiencia del trabajo adquirimos herramientas muy valiosas y útiles en lo teórico y metodológico. (N.G. 2017)</p>			

Año	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE		
2017	7º	REC-0880365-17	2590/17	AyU	3º Y 4º	DISEÑO	CICLO MEDIO	La identidad urbana de Alto Verde, ciudad de Santa Fe. Sistema de referencias espaciales en barrio espontáneo a partir de estrategias de mapeo colectivo e interpretación del paisaje.	Urbanismo II Taller de Proyecto Urbanístico	Urbanismo	Docentes: Reinheimer, Bruno; Poretti, Javier - Pasantes: Albizzati, Florenca; Dalmolin, Andrea; Notta, Laura; Vastos, Rocío	Red Institucional y Social de Alto Verde.		
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES			PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES	
Barrio de Alto Verde, con base en Plaza de la Paz y/o Plaza Evita. Ciudad de Santa Fe. SF.		12			Articular las capacidades de los alumnos de urbanismo por su aporte de conocimientos específicos inherentes a la disciplina, con el trabajo iniciado por la Comisión Recursero junto a los vecinos que aportan sus propias vivencias, a los fines de alcanzar resultados concretos que permitan hacer visualizable la complejidad de la realidad urbana intrabarrial y en relación a la ciudad.		Poner en práctica sobre un caso concreto las herramientas propias de la disciplina urbanística a los fines de relevar, clasificar y representar con rigor metodológico la complejidad del barrio en relación a la ciudad y su entorno, en un lenguaje gráfico asimilable que permita la rápida interpretación y lectura del ciudadano común.		A nuestro criterio, los aspectos más significativos de esta experiencia son aquellos que tienen que ver con la relación estrecha entre el conocimiento disciplinar del urbanismo y el contenido incluido en el plano generado para el barrio, el cual se incluye en la folletería impresa y en 3 (tres) paneles impresos en vinilo sobre fondo rígido metálico, a los cuales se aspira a verlos montados sobre tótems urbanos a construir. En el caso particular de estos últimos, que constituyen una acción concreta y palpable en el barrio, su diseño, ubicación y relación con el espacio público circundante implica una lectura del lugar bajo el concepto disciplinar de paisaje, consigna que ha sido incluida en los objetivos prácticos a alcanzar por parte de los equipos de las PEEE en este tramo final del proceso, en el marco del Taller de Proyecto Urbanístico.		FORTALEZAS: A) Poder comprometernos socialmente con un sector; al nivel de pensar en materializar parte de la propuesta; que no pertenece a la cotidianidad de la ciudad. B) Tener una visión sobre como intervenir la ciudad de una manera diferente a la que estamos acostumbrados. (A.M. 2018)		DEBILIDADES: A) Dificultad de poder acceder de al área de intervención de una manera autónoma. B) Trabajar en un sector que no tiene las condiciones legales adecuadas dificulta el desarrollo de una propuesta que abarque la mayoría de los temas a tratar en la cátedra, pero así mismo pone en colación otras reglas de juego. (A.M. 2018)	
									Las principales fortalezas que mantuve durante esta experiencia son las de observar y escuchar, no solo la situación actual del Barrio con la opinión de distintos vecinos, la participación de reuniones de RED y la recorrida al Barrio, sino también en relación con mis pares durante el desarrollo de la misma. (M.F.D.T. 2018)		Como debilidad puedo hacer referencia a la falta de contacto con el otro grupo de trabajo lo cual no pudimos lograr una unidad de trabajo. (M.F.D.T. 2018)			

Año	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE	
2018	8º	REC-0909936-18	164/18	AyU	3º y 4º	SOCIALES	CICLO MEDIO	Arquitectura y niñez. La dimensión lúdica como principio de acción y valoración del patrimonio arquitectónico y cultural.	Historia II y III; Morfología III; TDA III y IV	Arquitectura	Docentes: Meinardy, Gervasio; Ceaglio, Carolina; Fanelli, Leonardo; Reinante, M. Milagros; Santarelli, Leticia. Pasante Graduada: Evequoz, Jimena. Tutores: Paiva, Jeronimo; Acosta, Nadia; Pelaez, Victoria; Pina, Antonela; Masat, Pamela; Capovilla, Stefania; Lavallen, Emiliano.	Escuela No 2 Manuel Belgrano / Escuela No 9 Juan José Paso. Escuela No 14 Dr. Nicolás Avellaneda / Escuela No 465 Dr. Wenceslao Escalante / Escuela No 8 Cristóbal Colón / Escuela No 25 Dr. Luis María Drago / Escuela No 5 Vicente Lopez Y Planes. Escuela No 1258 Simón Bolívar / Escuela No 29 Sgto. Pedro Bustamante.	
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES			PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES
Entorno inmediato de las instituciones escolares relevadas y vecinales. Instituciones Gubernamentales (Municipalidad de Santa Fe, Gobierno de la Provincia, otros).		14			Dentro del ámbito de la arquitectura para la educación, inmersos en el espacio físico escolar, se propone practicar ejercicios didáctico - lúdicos, instando a una comprensión y reconocimiento del hecho arquitectónico y de la propia disciplina que lo constituye, de manera de vincularse, en esa experiencia, con la consecuente valoración del mismo, como parte de la construcción de identidad y cultura. Si bien el proyecto está abierto a todos los niños y niñas de la comunidad, se reconoce que los sectores económicamente desfavorecidos son aquellos que resultan mas beneficiados por este tipo de iniciativas, en la medida que su relación con la arquitectura ha estado limitada a lo que ofrece su entorno, impidiéndole ver sus valores potenciales, en tanto la arquitectura ha sido solo resultante de la necesidades (los útiles) y no encuentran en ella estímulos que los motiven y den cabida a otras posibilidades y prácticas creativas (espacio simbólico).		A.- Valorar a través de los ejercicios lúdicos didácticos el hecho físico arquitectónico que caracterice el espacio educativo barrial. B.- Transmitir el conocimiento a través de instancias de retroalimentación con los actores involucrados, sujetos partícipes del espacio arquitectónico en tanto hecho social, material y simbólico. C.- Analizar y comprender el abordaje histórico articulándolo con múltiples miradas. D.- Entender la interdisciplinariedad como herramienta insoslayable para la comprensión del entorno. E.- Instrumentar herramientas lúdicas didácticas para la comprensión del hecho arquitectónico. F.- Decodificar la arquitectura, el diseño y la comunicación visual como constructores del significado del espacio urbano y la arquitectura. G.- Poner en práctica los niveles epistemológicos del espacio arquitectónico (geométrico, existencial, fenomenológico, lingüístico, semiótico).		Consideramos que los aspectos más significativos pueden resumirse en tres (3) ejes: Eje Histórico – Patrimonial: La cuestión histórica, la reflexión crítica y la concientización inicial en la disciplina "Patrimonio": del estudio del mismo y los procesos integrados que componen "la cuestión histórica". Los estudiantes participan del encuentro de una serie de aspectos relevantes para su conocimiento y su formación de espíritu crítico: revisión y reconstrucción del objeto arquitectónico, teorías interdisciplinarias referidas a la arquitectura escolar, políticas públicas operadas por el Estado, posibles caminos de reflexionar acerca del proyecto/obra urbano - arquitectónica, cambios y significados de apropiación por parte de los actores colectivos que lo habitan, otros. Se destaca que a partir de una construcción en trama dividida en tres períodos históricos (cosmopolita, moderno y contemporáneo) los estudiantes pudieron reconocer no solo la historia del propio hecho material, sino otras microhistorias que subyacen al mismo, que complementan y enriquecen el devenir estudiantil. Eje Didáctico – Lúdico: los estudiantes incorporan la cuestión interdisciplinaria, relativizan la preponderancia del rol del arquitecto como planificador y único proyectista. Se ponen en evidencia los diversos aspectos que producen espacio, se intensifican los temas de la relación con el usuario: en este caso los niños: un universo teórico y práctico en el cual los estudiantes se introdujeron con gran interés.		Fortalezas: 1) Excelente intercambio de conocimiento del patrimonio arquitectónico – cultural ya sea conocimiento académico o no 2) Lograr visualizar la forma de comunicación que tiene la niñez sobre la arquitectura. (J.R. 2018) Fortalezas: A) El entusiasmo y compromiso de las/os alumnas/os en la actividad número 1, considerándola poco común en las actividades propias de la escuela en nivel primario. Y mi simultáneo entusiasmo a causa de lo anterior. B) El claro entendimiento de la gigantografía y la ubicación en el barrio por parte de las/os alumnas/os. (J.P. 2018)		Debilidad: Ei intercambio se da en tiempos muy estrechos. Mi compromiso por la transformación social en esta actividad es débil. (J.R. 2018) Debilidad: La falta de experiencia pedagógica a la hora de interactuar con las/os alumnas/os quitó tiempo para poder organizarse de primera en el campo de la actividad. (J.P. 2018)

Año	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE	
2017	8º	REC-0909936-18	164/18	AyU	4º	DISEÑO	CICLO MEDIO	El periurbano santafesino: PROYECTAR entre la lógica inmobiliaria y la cultura productiva.	Taller de Proyecto Urbanístico	Proyecto urbanístico. Ordenamiento Territorial.	Soijet, Mirta; Mantovani, Graciela; Rodríguez; Miguel, Mantovani, Graciela; Mantaras, Marcelo; Tonini, Raúl; Costa, Camila; Nicolini, Andrés; Ferreyra, Magdalena	Centro Experimental Ángel Gallardo (Municipalidad de Monte Vera). En los borde de contacto Santa Fe - Recreo - Monte Vera	
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES		PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES	
Ruta Provincial 2, km 11 Agencia De Extensión Rural Monte Vera. SF.		121		A partir de comprender la complejidad de la situación (estos estudiantes han desarrollado en el año 2017 un estudio analítico en el área norte de Santa Fe atravesada por problemáticas ambientales severas), se espera que el estudiante desarrolle una propuesta de ordenamiento territorial y defina un proyecto residencial que se inserte en ese contexto con respeto por la identidad cultural de sus habitantes/productos.		A) Introducir en la especificidad del urbanismo (como praxis), en referencia al instrumento de construcción y transformación de la ciudad (gestión urbana). B) Afirmar, como objeto de intervención, la ciudad "real", lo que significa considerar su complejidad. C) Concebir la práctica, como aquello que debe ser para la teoría la propia fuente creadora de una forma de teoría futura (refiere a la teoría de nuestra ciudad). D) Indagar sobre los distintos modos de representación cartográfica y gráfica que permita realizar una clara comunicación de propuestas. E) Reconocer la necesidad de la confluencia interdisciplinar como una referencia elemental.		A) Comprendieron que un problema de identifica de un grupo social que lo sufre. B) Entendieron la "Presencia y peso" de los grupos sociales y sus posicionamientos frente a la toma de decisiones que los involucra. C) apreciaron las herramientas vinculadas a la producción de ciudad y el rol de la participación comunitaria. D) Incorporaron una metodología de trabajo. E) Presentaron sus propuestas ante actores que no eran (solamente) sus docentes. Ello conllevó brevedad, captación de la atención y modo de transmisión que sea entendible por no profesionales. F) Cerraron un ciclo de materias de urbanismo (éste es la tercera y última) con un abordaje integral.		Fortalezas: En primer lugar , la charla en el sitio, en el cual se ven explícitas las urbanizaciones que se han realizado en el sector. En segundo lugar , que la directora de Hábitat de la provincia, nos haya hecho un relato de cómo fueron realizadas esas urbanizaciones. (Y.S. 2018)		Debilidad: considero como debilidad que el recorrido haya sido demasiado corto, y no se pudo apreciar las cuestiones autónomas, que son muy influyentes en el trabajo práctico, y en segundo lugar, las cuestiones climáticas, que hicieron más engorroso la charla y el recorrido. (Y.S. 2018)	
										Fortalezas: A) Conocer cómo se aborda el problema del crecimiento de la ciudad, sus posibilidades de crecimiento y quienes intervienen; teniendo en cuenta las dinámicas de cambio que presentan las ciudades, el crecimiento del tejido edilicio y funcional del espacio urbano. B) Visitar de ciudad y reconocer sus características estudiantes en clases, con la oportunidad de una charla con la Arq. Sara, quien no acompañó con el objeto de explicar el proyecto y mostrar la situación actual de la ciudad. (P.L.; K.P. 2018).		Debilidades: A) Consideramos una debilidad el clima que se produjo al momento de la guía, imposibilitando el recorrido a pie en el sector y no pudieron aprovechar el máximo la vista. B) Inseguridad del sector, es un barrio residencial donde se encuentran personas en situación socioeconómica desventajosa o marginal, y por ahí nos sentimos desprotegidos. (P.L.; K.P. 2018).	

Año	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE	
2017	8º	REC-0909936-18	164/18	AyU	4º	DISEÑO	CICLO MEDIO	Aprender a ver la ciudad desde el proyecto: el caso Paraje La Boca.	Taller de Proyecto Urbanístico	Urbanismo y planificación Paisaje urbano Turismo sustentable	Giavedoni, Ricardo; Robles, Ricardo; Robles, Fernando	Escuela Nº 645 Thompson - Escuela Nº 2067 Omar Rupp - Asociación de Jóvenes Pescadores Moncho Lucero - Guardianes del Río.	
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES			PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES
El paraje La Boca del barrio de Alto Verde.		11			La segunda etapa, a realizarse el primer cuatrimestre del año 2018, en el marco de la asignatura Taller de Proyecto Urbanístico de la cátedra Arq. Valiente, consiste en el diseño de un Plan de Ordenamiento Integral y el desarrollo de algunos Proyectos Urbanísticos para áreas particulares, a realizarse a partir de un enfoque integrador con el territorio/paisaje, que dé cuenta de otras maneras de producir lugar y que se constituya en una oportunidad para pensar/hacer en estas nuevas formas de reconocer este patrimonio dinámico y de habitar responsablemente zonas de riesgo hídrico. La idea que gobierna el proyecto es contribuir a la consecución de un Alto Verde vital, seguro, sano y sustentable.		Desde el punto de vista pedagógico, el PEEE apunta a 'colaborar en la superación de tensiones provenientes del currículo'(2) en lo que respecta a las falsas dicotomías formación teórica/formación práctica y formación académica/práctica profesional al darle a los estudiantes la posibilidad de realizar un proyecto urbanístico integral (análisis-diagnóstico-proyecto) en un contexto social y físico concreto de manera de volcar de manera crítica y creativa las habilidades y conocimientos adquiridos. De esta manera se apunta a que el estudiante aprenda a ver la ciudad desde el proyecto, valorizando las identidades y las potencialidades del área. Abordar un problema concreto de diseño desde un enfoque urbanístico integral (dimensiones de la estructura y el paisaje) que involucre la participación activa de los potenciales usuarios. Poner a prueba conocimientos, habilitar otras formas de construir saberes, valorar el arte y otras estrategias en la generación de informaciones significativas intra, inter, pre o post disciplinarias. Desarrollar destrezas, habilidades y capacidades para el consenso y la negociación y la conciencia respecto de los intereses del otro en un contexto de colaboración y cooperación.		A los mencionados antes sumamos: la capacidad demostrada por los alumnos para realizar una transferencia crítica y creativa de los conceptos adquiridos en la cátedra al territorio, materializada en muy buenos productos finales (proyectos) - el reconocimiento de la necesidad de entender a la realidad urbana en sus dimensiones paisajística y territorial; y la valorización de las actividades de Extensión como forma de salir de las paredes de la academia aprendiendo a ver la ciudad a partir de miradas y saberes diversos.		Fortalezas: A) La buena predisposición tanto del grupo como los docentes. B) La intervención en un lugar que no conocía como La Boca. (M.S.S. 2017)		Debilidades: A) Pocas correcciones individuales. B) Poco tiempo para el desarrollo de un proyecto tan complejo. (M.S.S. 2017)
									Fortalezas: A) Buen trabajo en equipo. B) Trabajar en un lugar distinto me dio una Mirada Diferente, desde otro punto de vista en la ciudad de Santa fe. (F.C. 2017)		Como debilidad podemos decir que nos hubiese gustado poder visitar una quinta local, para poder observar el trabajo que realizan los productores, y también conocer el Centro Operativo Experimental Ángel Gallardo. (M.G.; M.L. 2018).		

Año	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE	
2017	8º	REC-0909936-18	164/18	AyU	3º	DISEÑO	CICLO MEDIO	El periurbano santafesino: abordar urbanísticamente la lógica inmobiliaria y la cultura productiva.	Urbanismo II	Análisis urbano Ordenamiento territorial	Soijet, Mirta; Mantovani, Graciela; Tonini, Raúl; Gramaglia, Valeria; Peralta Flores, Ma. Celeste; Pennisi, Belen; Uriarte, Yanina	Sociedad de Quinteros - Dirección Provincial de Programas Socioculturales - CIPES/INTA - Ministerio de la Producción Gobierno Provincial de Santa Fe- Municipalidad de Monte Vera.	
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES			PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES
Centro Experimental Ángel Gallardo (Municipalidad de Monte Vera). En los borde de contacto Santa Fe - Recreo - Monte Vera		114			Se espera que el estudiante pueda comprender la complejidad de la situación, la diversidad de actores y sus legítimos requerimientos. Problematicó el diagnóstico y defina directrices y lineamientos de actuación. Los materiales para estas tareas (salvo la definición de directrices y lineamientos) se hará en instancias compartidas de talleres con los actores sociales.		A) Introducir en la especificidad del urbanismo (como praxis), en referencia al instrumento de construcción y transformación de la ciudad (gestión urbana). B) Afirmar, como objeto de intervención, la ciudad "real", lo que significa considerar su complejidad. C) Concebir la práctica, como aquello que debe ser para la teoría la propia fuente creadora de una forma de teoría futura (refiere a la teoría de nuestra ciudad). D) Indagar sobre los distintos modos de representación cartográfica y gráfica que permita realizar una clara comunicación de propuestas. E) Reconocer la necesidad de la confluencia interdisciplinar como una referencia elemental.		Que los estudiantes: .- Comprendieron la diversidad de lo que conocen como "ciudad".- Entendieron la "presencia y peso" de los grupos sociales y sus posicionamientos frente a la toma de decisiones que los involucran, así como la necesidad de apropiarse críticamente de tales posicionamientos con miras a aportar respuestas disciplinares comprometidas con la realidad de los actores implicados. .- Aprendieron las herramientas vinculadas a la producción de la ciudad y el rol de la participación comunitaria. .- Incorporaron una metodología de trabajo. .- Presentaron sus propuestas ante actores que no eran (solamente) sus docentes. Ello conllevó brevedad, captación de la atención y modo de trasmisión que sea entendible por no profesionales. .- Profundizaron en una materia de Urbanismo que es articuladora y lo hicieron con un abordaje integral		Fortaleza: Resulta ser una actividad más dinámica en la que todos podemos participar y aprender de una forma diferente a la que nos acontece día a día en el aula, pudiendo atrapar nuestro interés desde otro lugar y haciéndonos copartícipe de realidades que no todos conocemos. También, es una fortaleza el hecho de realizar el viaje en conjunto con la cátedra, ya que al estar con los profesores uno puede despejar dudas e informarse más frente a los acontecimientos; cosa que, si uno fuese solo, se perdería de mucho información y tal vez pasaría por alto hechos de importancia. Además, agregar que al ser una actividad curricular "exige" que el recorrido sea realizado, no siendo así si el alumno debería realizarlo por su cuenta, donde más de uno seguro no se haría de tiempos para realizarlo. (A.G.; A.N.;A.M. 2018)		Debilidades: A nuestro parecer, la actividad cubrió toda expectativa. Por lo que no encontramos debilidades o falencias por parte de la planificación que desarrolló la cátedra. (A.G.; A.N.; A.M. 2018)
										Como fortalezas destacamos el poder reconocer en primera persona la realidad del territorio en esta zona de la ciudad, y el empaparnos un poco de conocimientos sobre la producción agrícola local (sin agro-tóxicos). (M.G.; M.L. 2018)		Como debilidad podemos decir que nos hubiese gustado poder visitar una quinta local, para poder observar el trabajo que realizan los productores, y también conocer el Centro Operativo Experimental Ángel Gallardo. (M.G.; M.L. 2018)	

Año	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE		
2019	10º	REC-0961972-19	18/19	AyU	4º	DISEÑO	CICLO MEDIO	Aprender a ver el territorio desde la planificación: el caso paraje La Boca	Taller de Proyecto Urbanístico	Urbanismo Planificación del territorio Paisaje urbano	Giavedoni, Ricardo; Poretti, Javier; Robles, Ricardo	Escuela Agrotécnica Nro 645 Coronel Martín Jacobo Thompson - Delegación Municipal La Tranquerita - Escuela No 2067 Omar A. Rupp - Asociación de Jóvenes Pescadores Moncho Lucero		
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES		PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES		
Paraje La Boca, Alto Verde, ciudad de Santa Fe.		16		La tercera etapa, a realizarse el primer cuatrimestre del año 2019, en el marco de la asignatura Taller de Proyecto Urbanístico de la cátedra Arq. Valiente, consiste en el diseño de un Plan Estratégico de Ordenamiento Territorial, a realizarse a partir del enfoque integrador con el territorio/paisaje con se trabajó en las etapas previas, que dé cuenta de otras maneras de producir lugar y que se constituya en una oportunidad para pensar/hacer en estas nuevas formas de reconocer este patrimonio dinámico y de habitar responsablemente zonas de riesgo hídrico. Esta tercera etapa de síntesis aprovechará las relaciones consolidadas con los actores locales, realizando un diseño realista que haga hincapié en las estrategias de gestión, dando continuidad a la experiencia de aprendizaje a planificar el territorio. La idea que gobierna el proyecto es seguir contribuyendo a la consecución de un Alto Verde vital, seguro, sano y sustentable.		Desde el punto de vista pedagógico, el PEEE apunta a 'colaborar en la superación de tensiones provenientes del currículo'(1) en lo que respecta a las falsas dicotomías formación teórica/formación práctica y formación académica/práctica profesional al darle a los estudiantes la posibilidad de realizar un proyecto urbanístico integral (análisis-diagnóstico- proyecto) en un contexto social y físico concreto de manera de volcar de manera crítica y creativa las habilidades y conocimientos adquiridos. De esta manera se apunta a que el estudiante aprenda a ver el territorio desde la planificación, valorizando las identidades y las potencialidades del área: ¹¹¹ Abordar un problema concreto de diseño desde un enfoque urbanístico integral (dimensiones de la estructura y el paisaje) que involucre la participación activa de los potenciales usuarios; - Poner a prueba conocimientos, habilitar otras formas de construir saberes, valorar el arte y otras estrategias en la generación de informaciones significativas intra, inter, pre o post disciplinarias: ¹¹² Desarrollar destrezas, habilidades y capacidades para el consenso y la negociación y la conciencia respecto de los intereses del otro en un contexto de colaboración y cooperación. En su libro Los siete saberes necesarios elaborado para la UNESCO, Edgar Morin puntualiza lo que podrían ser las bases indispensables para la construcción de conocimientos y su enseñanza en el siglo XXI.		A los mencionados antes sumamos: ¹¹³ la capacidad demostrada por los alumnos para realizar una transferencia crítica y creativa de los conceptos adquiridos en la cátedra al territorio, materializada en buenos proyectos: ¹¹⁴ el reconocimiento de la necesidad de entender a la realidad urbana en sus dimensiones paisajística y territorial; y: ¹¹⁵ la valorización de las actividades de Extensión como forma de salir de las paredes de la academia aprendiendo a ver el territorio a partir de miradas y saberes diversos.		Fortaleza: Resulta ser una actividad más Como fortalezas puedo enunciar, en primera instancia, la posibilidad de poner en práctica y aplicar conceptos aprendidos durante el desarrollo del trabajo como previo a este; y en segunda instancia, la oportunidad de realizar un proyecto de intervención urbana en un sitio con características muy distintas a las del resto de la ciudad con las que estaba más familiarizada. ¹¹⁶ (M.A. 2019)		Fortalezas: El surgimiento de nuevos conocimientos y experiencias diferentes en un área de estudio con las características que implicaba el barrio. La cercanía con el barrio y su propia gente que implicaba otra visión más cercana de los problemas del barrio; como también la unión entre los grupos que participábamos y la cercanía con la cátedra que hace más ameno el trabajo. (A.E. 2019)		Por otro lado, las debilidades más relevantes serían, en mi opinión, el poco tiempo de desarrollo en el que se enmarca el trabajo y las limitadas visitas al sector. (M.A. 2019) Debilidades: Principalmente el poco tiempo que es un cuatrimestre para desarrollar el trabajo como se debería. Y como consecuencia, la falta de profundidad en el trabajo, ideas que pretendíamos lograr que no se pudieron dar con esa profundidad que esperábamos como también no tener en claro a qué apuntar. (A.E. 2019)

Año	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE
2019	10º	REC-0961972-19	18/19	AyU	3º y 4º	SOCIALES	CICLO MEDIO	Arquitectura: patrimonio y escolaridad.	Historia II / Historia III	Arquitectura	Docentes: Meinardy, Gervasio; Ceaglio, Carolina; Fanelli, Leonardo; Reinante, Ma. Milagros; Santarelli, Leticia. Pasantes Graduados: Vilar Evequoz, Jimena; Romano, Santiago. Pasantes Alumnos: Paiva Jerónimo	Escuela N° 5 Vicente López y Planes. FICH ^{SEP} INTI ^{SEP} Laboratorios de materiales de construcción, en articulación con el Laboratorio de Técnicas y Materiales de la FADU, UNL y cátedras afines.
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES		PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES
Tucumán 3560 (Barrio Roma). Ciudad Universitaria. Ciudad de Santa Fe. SF.		17		Se propone la construcción de una metodología experimental, conformada por tres resultantes operativas, capaz de articularse de manera conjunta y que proponen diferentes episodios o escenarios didácticos-proyectuales. 1- Espacio lúdico de concientización patrimonial. Trabajos en taller, mediante la construcción de juegos con la memoria, la identidad, la valoración, etc.; haciendo especial hincapié en la utilización de la dimensión espacio-tiempo. 2- Construcción de un manual o registro operativo sobre los materiales, sistemas constructivos, otros; que constituyen el edificio escolar, posibilitan de la acción primaria del patrimonio (todo edificio) que es la del "mantenimiento" del bien patrimonial-escolar, en su especificidad constructiva.		En función de los tres campos propositivos se persiguen los siguientes objetivos particulares de aprendizaje: Del Campo Educativo-Cognoscitivo: - Valorar a través de los ejercicios lúdicos didácticos el hecho físico arquitectónico que caracterice el espacio educativo barrial y de la ciudad. -Diseñar e instrumentar herramientas lúdicas didácticas para la comprensión del hecho arquitectónico – espacial. - Decodificar la arquitectura, el diseño y la comunicación visual como constructores del significado del espacio urbano y la arquitectura. -Poner en práctica los niveles epistemológicos del espacio arquitectónico (geométrico, existencial, fenomenológico, lingüístico, semiótico). Del Campo Operativo-Instrumental: -Analizar los modos de producción del objeto arquitectónico. Su condición matérica. - Realizar diagnósticos y detectar las patologías del bien. - Verificar y poner en práctica operaciones básicas de cuidado y mantenimiento del patrimonio arquitectónico. Del Campo Histórico-Reflexivo: Diseñar y construir una aplicación, capaz de sostenerse desde cualquier dispositivo (Tablet, celular, computadora, otros) y que por medio de la propagación del mismo (no solo en la población escolar, sino la comunidad toda), permita la apertura a otros objetivos subsidiarios.		La construcción de una conciencia de reconocimiento del patrimonio arquitectónico-urbano, para un posterior estudio y análisis acerca de cuáles son los mecanismos para su protección se ponen en juego en la participación de los estudiantes en los distintos momentos de la experiencia. En este desarrollo, los estudiantes construyen un espíritu crítico, tan importante en la formación de un universitario, donde ponen en contexto la revisión y reconstrucción del objeto arquitectónico, teorías y prácticas referidas a la preservación, conservación y restauración de patrimonio arquitectónico, como así también aspectos simbólicos de la arquitectura, implicados en la significación y apropiación de las obras de arquitectura por parte de los actuantes colectivos que las habitan. La actividad práctica del relevamiento-registro constructivo y de patologías pudo articular teoría, historia, y hecho material de manera evidente y tangible para reflexión y actuación sobre su conservación.		Los talleres lúdicos que llevamos a cabo junto a mi compañera Paula Foffani en la escuela No5 Vicente López y Planes, como fortalezas considero que se pudo transmitir exitosamente conceptos de arquitectura a través de lo lúdico, siendo el punto fuerte de la jornada, ya que los infantes se entusiasmaron con la propuesta que se les impartió: desde recorrer el barrio y luego hacer un mapeo colectivo de lo observado; mapeos sensoriales y dialogar sobre arquitectura y patrimonio. Otra fortaleza es que el taller al brindar otra forma de aprender desde el juego y al trabajar conceptos que son articulables con los contenidos escolares y pedagógicos, logró que las maestras estuvieran muy receptivas a la propuesta que les presentamos y participaron a la hora de hablar de la historia de la escuela ayudando al diálogo más ameno con los infantes, y a su vez a iniciar la actividad recorriendo el barrio, facilitó además un mejor diálogo con los infantes y mejor predisposición a la hora de volver al establecido y realizar las sucesivas actividades. (N.A. 2019)		Como gran debilidad que se presentó a la hora de impartir el taller, fue que el desdoblamiento horario y la cantidad de alumnos, pudimos captar mejor la atención de los chicos y chicas de la mañana y no así con los de la tarde, ya que los mismos se encontraban más dispersos y varias veces tuvieron que intervenir las maestras. (N.A. 2019)
								Como fortalezas puedo mencionar tanto la posibilidad de trabajar y tomar decisiones en equipo para la confección de fichas como la participación propuesta lúdica, que desde mi experiencia fue superadora respecto de las realizadas el año anterior. (S.S, 2019)		Como fortalezas puedo mencionar tanto la posibilidad de trabajar y tomar decisiones en equipo para la confección de fichas como la participación propuesta lúdica, que desde mi experiencia fue superadora respecto de las realizadas el año anterior. (S.S, 2019)		

Año	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE	
2019	10º	REC-0961972-19	18/19	AyU	3º y 4º	DISEÑO	CICLO MEDIO	Arquitecturas para acceder al río. Alto Verde, Micro Región Insular Área Metropolitana Santa Fe	Taller de Proyecto III Taller de Proyecto IV	Arquitectura Paisaje	Mines, Patricia; Agostini, Rodrigo; Carreras, Leonardo; Cosentino, Sergio; Anzilutti, Pablo; Carreras, María José; Fedonzuk, Victor; Fratari, Carlos; Gotelli, Juan Pablo; Mantaras, Guillermo; Rios, Leonardo.	Asociación Vecinal Alto Verde Asociación Vecinal La boca Secretaría de Resiliencia y Desarrollo Estratégico Subsecretaría de Turismo de la Municipalidad de Santa Fe- Emprendimiento social de turismo náutico de interpretación Guardianes del río/La Ribereña	
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES		PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES	
En terrenos de borde costero en el territorio insular del área metropolitana Santa Fe		Cantidad de alumnos participantes en desarrollo completo (fase preparatoria, proyectual y de síntesis): 12 - Cantidad de alumnos participantes solo en fase proyectual: 82		Para Manzini (2015) el diseño tiene dos objetivos "resolver un problema y proporcionar sentido (colaborando activa y proactivamente en la creación social del significado". Así, la propuesta se propone: - Un proyecto arquitectónico para acceso al río, entendido como resultado de la mediación entre una multitud de factores (programa, cliente, lugar, ordenanzas.... mecanismos de relación con el medio ambiente); - La generación de nuevo espacio público sobre el agua que materialice derechos ciudadanos y refleje la identidad cultural insular.- El aumento de la conectividad fluvial a partir del doble uso de las infraestructuras diseñadas tanto para ciudadanos y como turistas; - La integración a escala metropolitana y la ampliación de posibilidades de desarrollo de un turismo sustentable.- Colaborar en la consolidación de una cultura del agua, sumando resiliencia y adaptaciones al cambio climático.- Incluir una mirada estratégica del diseño con capacidad de transformar conflictos en oportunidades de integración social, conectividad urbana, cuidado del patrimonio natural y cultural, distribución de crecimiento económico y fortalecimiento de cultura de la convivencia y la paz.		Siguiendo nuevamente a Manzini (2015) se pretende generar un espacio de aprendizaje que motive.- El sentido crítico, entendido como la capacidad de ver las cosas y reconocer lo que puede o no ser aceptable; abordando un problema concreto de diseño desde un enfoque holístico en un proceso de diseño que integre la participación de los futuros usuarios, el diseño integral del espacio y la dimensión del paisaje, superando los obstáculos epistemológicos que suponen pensar el objeto arquitectónico aislado.- La creatividad del proyecto, en tanto capacidad de imaginar algo que todavía no existe; poniendo a prueba conocimientos previos, generando "conocimientos "estratégicos" o "condicionales" que implican un saber por qué, dónde, cuándo y cómo se utilizan estos conocimientos, elaborados particularmente, en relación con situaciones, casos, problemas o proyectos tal y como se encuentran en la vida real. (Camilloni, 2013,11)- El sentido práctico, esto es la capacidad de reconocer procedimientos y tecnologías viables para que algo suceda; desarrollando destrezas, habilidades y capacidades tanto profesionales como personales negociación y conciencia respecto de los intereses del otro.		En los alumnos: motivación, camaradería, voluntad de superación personal, reflejados no solo en el trabajo práctico sino en la actitud comprometida que asumieron los alumnos en el resto del año. De los 12 alumnos que participaron de la práctica, 4 obtuvieron excelente en la evaluación final de la asignatura; 1 se inscribió como pasante para el 2020; 1 se postuló a una cientibeca relacionada con el tema (Infraestructuras resilientes: Arquitecturas insulares para el turismo sustentable en Santa Fe). La publicación de la experiencia por parte del Taller Pagnani-Etulan de la FAU de la Universidad de La Plata (Anexo III)		Fortalezas: Oportunidad de relacionarnos con estudiantes de otra universidad, conocer el territorio un situ, intercambiar métodos de trabajo y evaluar nuestro conocimiento.(M.P. 2019) Esta experiencia fue mi primera aproximación a la modalidad de trabajo intrínseca a un proyecto de extensión, el taller de ideas tuvo a mi parecer un aspecto que fue paralelamente fortaleza y debilidad: el tiempo. Fue una experiencia que demandó ritmos de trabajos muy acelerados y que hizo necesarias múltiples improvisaciones, creo que con un poco más de tiempo podríamos haber generado aproximaciones a ideas tan interesantes como las que vimos (o incluso más) con un mayor y mejor desarrollo; sin embargo, es éste mismo aspecto el que nos demandó practicidad y capacidad de decisión. Nos hizo tomar iniciativas concretas y realizar un análisis direccionado con objetivos claros.		Debilidades: Poco tiempo de producción y anticipación de problemáticas para investigación. (M.P. 2019) Por otro lado, la experiencia me sirvió para acercarme a miembros de mi comunidad que tienen necesidades puntuales, muy diferentes a las mías. Me ayudó a reconocer circunstancialmente requerimientos diversos a los de mi propia cotidianidad... me demandó un análisis crítico que no había tenido que hacer con anterioridad y puso en crisis mi visión respecto del río y del equipamiento arquitectónico necesario para poder aprovecharlo como recurso y poder ejercer plena habitabilidad en sus proximidades. No se me ocurre otra debilidad de la experiencia, aunque me habría gustado tener más contacto con los estudiantes de La Plata, con los que pude compartir ideas y producir un intercambio muy interesante.	

Año	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE		
2019	10º	REC-0961972-19	18/19	AyU	3º	DISEÑO	CICLO MEDIO	La identidad urbana de Alto Verde, ciudad de Santa Fe.	Urbanismo II	Urbanismo	Docentes: Reinheimer, Bruno; Poretti, Javier. Pasantes en docencia: Albizzati, Florencia; Corona; Ma. Rosa; Mercke, Edelweis.	Red Interinstitucional y Social de Alto Verde, considerando que nuclea a un conjunto de instituciones, organismos oficiales, organizaciones barriales y vecinos.		
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES			PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES	
Barrio Alto Verde, con base en Plaza de la Paz y Plaza Evita.		12			Articular las capacidades de los estudiantes de urbanismo por su aporte de conocimientos específicos inherentes a la disciplina, con el trabajo iniciado por la Comisión Recursero junto a los vecinos que aportan sus propias vivencias, a los fines de alcanzar resultados concretos que permitan instalar lecturas y referencias ágiles del espacio barrial, aspirando a hacer más abordable la complejidad de la realidad urbana intrabarrial y en relación a la ciudad.		Poner en práctica sobre un caso concreto las herramientas propias de la disciplina urbanística mediante el reconocimiento y el abordaje conceptual de la trama urbana propia del barrio, de naturaleza espontánea y geometría irregular, aspirando a ampliar las estrategias de referenciación física y espacial dentro de sus límites.		A nuestro criterio, los aspectos más significativos de esta experiencia son aquellos que tienen que ver con la relación estrecha entre el conocimiento disciplinar del urbanismo y en función de ello la propuesta elaborada, que implica notables beneficios para la cotidianeidad de la comunidad, en caso de formalizarse. De hecho, aportar un sistema de numeración coherente y específico para Alto Verde, trazado sobre sus calles, pasajes y pasillos, favorece la identificación de cada ámbito privado. El énfasis sobre los conceptos de estructura urbana, trama vial, tejido edilicio y espacio público, ha sido clave para que los estudiantes puedan comprender y proponer sobre las particularidades de un barrio informal de trazado y crecimiento espontáneo, en progresiva consolidación, con grandes diferencias respecto de la ciudad formal, planificada y consolidada que ya conocen.		Fortalezas: A) Aprender a cómo implementar los diferentes conceptos aprendidos a la práctica. B) Reforzar la empatía, al ver otras realidades dentro de una misma ciudad, en la que muchas veces nos enajenamos. (A.G. 2019)		Debilidades: A) El poco tiempo para poder reforzar más el trabajo. B) Poca comunicación y trabajo en el barrio Alto Verde. (A.G. 2019)	
										Fortalezas: me parece un programa muy fuerte y muy interesante, que vincula la carrera con el mundo real y los problemas reales. (O.B. 2019)		Debilidad: la falta de tiempo para juntarnos a debatir y tomar decisiones sobre el problema y las propuestas. (O.B. 2019)		

Año	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE
2019	10º	REC-0961972-19	18/19	AyU				Urbanismo participativo y Tecnologías de la Información	Taller de Urbanismo Transdisciplinar I/II	Urbanismo / Gestión Urbana Participativa/ Gobierno Electrónico/ Tecnologías de la Información, Diseño Asistido por Computadora / Informática / Diseño centrado en el usuario - Comunicación Visual.	Zárate, Marcelo; Boscarol, Alejandro; Crovella, Fernán; Loyarte, Horacio Cesar; Paredes, María Victoria	Asociación Vecinal Fomento 9 de Julio. - Asociación Civil Parque Federal. - Secretaría de Medio Ambiente del Gob. de la Ciudad.
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES		PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES
Barrio Fomento 9 de Julio. Ciudad de Santa Fe. SF		20		En el presente proyecto se propone avanzar hacia una nueva fase de desarrollo del software con el propósito de mejorar las posibilidades de interactividad no solo entre los vecinos sino y también, entre instituciones barriales a partir de una representación y monitoreo en tiempo real de sus opiniones sobre una determinada problemática, lo cual redundará en una mayor eficiencia en las posibilidades de participación y opinión social cambiante respecto a un problema, según los usuarios vayan conociendo los resultados sobre la misma. Por otra parte, en la presente fase de trabajo aquí propuesta, se pretende ajustar la arquitectura del sistema informático que soporta la estrategia de estudio a través de la aplicación web, con el propósito de que este adquiera la flexibilidad suficiente para habilitar o deshabilitar contenidos de la encuesta según sean pertinentes o no para con las distintas características y realidades sociofísicas de cada barrio de la ciudad. En términos generales, la meta principal que persigue la construcción socio-técnica de esta herramienta informática, es poder utilizarla como un instrumento de participación, interacción y monitoreo social para interpretar problemáticas urbanas a escala barrial para ser utilizada en cualquier barrio de la ciudad con miras a que las instituciones barriales y el gobierno local, cuenten con un instrumento potente de diálogo que sea dinámico y permita un fácil involucramiento de vecinos en un proceso de consulta o participación para desarrollar alguna acción de mejora urbana barrial.		El proyecto propone que el alumno logre: * Actuar en forma dialógica desde la arquitectura con otros campos disciplinares del conocimiento. * Actuar en forma dialógica desde la informática con otros campos disciplinares del conocimiento que permitan su aplicación. * Aplicar estrategias interdisciplinares utilizadas en urbanismo para el estudio de problemáticas urbanas, aplicadas a situaciones concretas del medio local. * Utilizar herramientas propias del Diseño Asistido por Computadora y de las Tecnologías de la Comunicación e Información como recurso estratégico para la construcción social del conocimiento. * Desarrollar un espíritu crítico y solidario, además de formar una prospectiva social donde pueda aplicarse su campo disciplinar.		En el orden de lo socio-técnico, la posibilidad que tuvieron los alumnos de realizar una experiencia real de urbanismo participativo a partir de los condicionantes sociales, políticos, económicos, técnicos, normativos, que caracterizan la realidad del medio local como ámbito particular de actuación disciplinar. En lo estrictamente académico, la posibilidad de realizar una experiencia dialógica entre disciplinas a partir del reto de interpretar un problema complejo que requirió de un permanente intercambio de puntos de vistas conceptuales tratando de establecer articulaciones entre conceptos con el propósito de hacer más eficiente la conceptualización del problema de estudio. Para cada etapa de la propuesta indique como se dio la interacción entre el equipo.		Fortalezas: A) Aprender a cómo implementar los diferentes conceptos aprendidos a la práctica. B) Reforzar la empatía, al ver otras realidades dentro de una misma ciudad, en la que muchas veces nos enajenamos. (A.G. 2019)		Debilidades: A) El poco tiempo para poder reforzar más el trabajo. B) Poca comunicación y trabajo en el barrio Alto Verde. (A.G. 2019)
									Fortalezas: me parece un programa muy fuerte y muy interesante, que vincula la carrera con el mundo real y los problemas reales. (O.B. 2019)		Debilidad: la falta de tiempo para juntarnos a debatir y tomar decisiones sobre el problema y las propuestas. (O.B. 2019)	

Año	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE	
2019	11º	REC-0991190-19	1078/19	AyU	3º	DISEÑO	CICLO MEDIO	Paisaje e identidad ribereños en el borde Costero de Paraná. Análisis y problematización en el área del Puerto Viejo, Paraná Entre Ríos.	Urbanismo II	Urbanismo	Docentes: Valiente, Diego; Andino, Lucas; Poretti, Javier. Tutores: Robles, Fernando; Robles, Ricardo; Werner; PaulA; Castellaro, M. Juliana.	Centro Comunitario Josefina Zubizarreta. Dirección de Diseño Urbano Arquitectónico; Subsecretaría de Planeamiento del Municipio de Paraná: Arq. Mirta Maislos; directora Diseño Urbano Arquitectónico.	
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES			PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES
Barrio de Viejo; Centro Comunitario "Josefina Zubizarreta", Paraná- Entre Ríos.		5			En primer lugar, esta Práctica pretende que los estudiantes de U2 puedan incorporar a las nociones de paisaje, territorio urbano, espacio público y movilidad, la puesta en práctica de metodologías y herramientas disciplinares brindadas por la cátedra sobre un caso concreto. Esto, a fin de arribar a lineamientos y estrategias que puedan aportar a la comunidad ideas para proyectar un paisaje ribereño sustentable que integre las identidades y huellas del patrimonio material (natural y construido) e inmaterial de un lugar tan singular para la ciudad y sus habitantes. En segundo lugar, se trata desde lo conceptual, lo educativo y de la gestión, de alentar una visión holística, compleja y sistémica, que suponga la factibilidad de recuperar el ámbito urbano para el intercambio y el encuentro, como también pensar en la recuperación de las calles y la costa como verdaderos espacios públicos. Así mismo, tener la posibilidad de pensar el futuro del sector desde el reconocimiento de aquellos equipamientos y actividades capaces de fortalecer lazos e identidades. Es decir, trabajar sobre la vitalidad, la conectividad (física y social) y la sustentabilidad socio-ambiental como modo de aportar una mejor calidad de los espacios urbanos para una mayor inclusión y cohesión social. En tercer lugar, cabe destacar la importancia de este proyecto en la trayectoria de la Cátedra de Urbanismo ya que, este tipo de experiencias y prácticas de extensión, permite reflexionar, tanto desde lo teórico como desde lo práctico, en la pertinencia de contenidos curriculares y sus metodologías asociadas y en la incorporación de nuevas herramientas pedagógicas. Asimismo, generan un mayor acercamiento de los docentes a los estudiantes a partir de un objeto concreto de estudio.		El desarrollo de este proyecto se basa en la implementación de metodologías de investigación-acción lo que implica un enfoque pedagógico en dos sentidos. Por un lado, un intercambio entre los extensionistas y docentes de la Cátedra de Urbanismo y los actores territoriales, posibilitando la generación de un mayor significado y sentido a los conocimientos adquiridos en el medio académico, en un proceso de retroalimentación continuo. Por otro lado, desde lo educativo se prevé una transferencia de conocimientos de modo que los estudiantes puedan lograr la mayor imbricación de los conceptos teóricos y la praxis en el caso a trabajar.		Por parte de los estudiantes , hubo una buena capacidad de/para interpretar los conceptos teóricos y metodológicos a un caso con problemas y situaciones concretas. La buena disposición de trabajo , tanto de los estudiantes como de los miembros participantes del barrio de puerto viejo y del centro Zubizarreta y del resto de la cátedra, permitió desarrollar el taller de mapeo de manera sinérgica y coordinada. En relación a los talleres realizados (de mapeo colectivo y de presentación final), cabe destacar que los estudiantes lograron transmitir a los participantes, adecuada y técnicamente, los contenidos desarrollados en la cátedra aplicados al sector de estudio de manera pertinente. en este sentido, se cree pudieron transferir y asociar las nociones de espacio público, equipamiento, movilidad y paisaje, ya sea en las etapas de detección y configuración del problema como en las posibles objetivos y estrategias de intervención. Los estudiantes lograron intercambiar conocimientos e inquietudes acerca del lugar, en tres instancias metodológicas que desarrollaron acompañados por los docentes: -Recorrido preliminar en el lugar, con la guía del Arq. Edgardo Paez (habitante del barrio). el resultado de esta etapa fue el mapeo preliminar. -Taller de mapeo colectivo con habitantes del barrio y estudiantes del centro Josefina Zubizarreta. el resultado implicó una sistematización de problemáticas y potencialidades del lugar con aportes directos de los habitantes.		Una de las principales fortalezas es que al adentrarnos en un sector como el resto de los alumnos de urbanismo II, nos encontramos con que nuestro caso tuvo un paso más allá que fue la vinculación con vecinos del barrio y también con la interacción de un equipo docente mayor. Esto generó un ambiente de conocimiento colectivo y no ortodoxo. (E.M. 2019) Una de las fortalezas presentadas en la experiencia es la capacidad de obtener distintos tipos de datos y así poder plantear las conclusiones necesarias para llevar a cabo distintas intervenciones urbanas que pueden mejorar la disposición del tejido y la trama de Puerto Viejo, y así mejorar la vida de los habitantes. Otra fortaleza fue la oportunidad de reunirnos con los integrantes del barrio y del centro Zubizarreta y compartir información. (M.C. 2019)		Y como debilidad creo que fue la difícil coordinación de horarios para poder acudir al centro, ya que con mis compañeros no cursamos las mismas materias o estamos en cátedras distintas. El hecho que el sector adjudicado esté en Paraná creo que fue tanto una debilidad como una fortaleza. (E.M. 2019) Las debilidades de la experiencia fueron la dificultad para coordinar los días y horarios de reunión con mis compañeros, profesores e integrantes del centro. Otra debilidad se presentó en depender del clima ya que no podemos viajar y visitar el lugar con lluvia y mal tiempo. (M.C. 2019)

2) FICHAS DE RELEVAMIENTO DE LA CARRERA LICENCIATURA EN DISEÑO DE LA COMUNICACIÓN VISUAL

Año	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE
2015	3º	636.217	538/15	LDCV	3º	SOCIALES	CICLO SUPERIOR	Funciones del diseño de comunicación visual para el uso responsable del espacio público. Primera experiencia: Pista de skate "Candioti Park"	Comunicación III	Diseño de la Comunicación Visual Semiótica Estética	Molinas, Isabe; Fantini, Estefanía; Maidana, Nidia; Platino, Florencia; Acebal, Martín; Vázquez, Cristian	Sede de la Vecinal Candioti Sud
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES		PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES
Playón Deportivo y Pista de Skate - Rosalia de Castro 1800. Ciudad de Santa Fe, SF.		48		<p>En tanto instancia de educación experiencial, las prácticas de extensión propuestas buscan contribuir a la comprensión de las funciones del DCV en el espacio público, poniendo en relación el aprendizaje académico con la vida real. Con respecto al valor educativo de esta experiencia para los alumnos y docentes, permitiría ayudar a comprender los múltiples factores que intervienen en el DCV (saberes disciplinar y profesional, responsabilidad de las instituciones de gobierno, planeamiento urbano, hábitos de los vecinos y prácticas artísticas y culturales que conviven en el espacio público, entre otras cuestiones relevantes). En relación con la comunidad, aportaría al relevamiento de las necesidades de comunicación visual teniendo en cuenta las funciones del diseño y la diversidad de los usuarios. Con respecto al valor educativo de esta experiencia para alumnos y docentes, permitiría ayudar a comprender los múltiples factores que intervienen en DCV (saberes disciplinar y profesional, responsabilidad de las instituciones de gobierno, planeamiento urbano, hábitos de los vecinos y prácticas artísticas y culturales que conviven en el espacio público, entre otras cuestiones relevantes).</p>		<p>Profundizar en las funciones del DCV en el espacio público. Valorar las instancias de relevamiento y diagnóstico en el trabajo proyectual, y problematizar el enunciado de parámetros para realizar dicho registro y evaluación. Reconocer la presencia de diferentes conceptualizaciones sobre el DCV (histórica, teórica y práctica), tanto en la reflexión sobre el Diseño como en el trabajo profesional que realizan las áreas de comunicación institucional (Municipio y Provincia). Contribuir a reducir la distancia entre el enunciado de un "problema de investigación" y un "problema de la realidad", y entre "visión profesionalita". Aplicar habilidades y conocimientos académicos en las tareas de relevamiento de necesidades de diseño de comunicación visual en el espacio de referencia, en términos de redundancia, vacancia y eficacia.</p>		<p>En relación con la cátedra: Poder proponer una experiencia donde se contextualizan los conocimientos disciplinares en una situación real y específica. Movilizar el interés de un ex alumno para realizar una pasantía en la cátedra, participar de las PEEE, diseñar el afiche que se presentará en las Jornadas de marzo y ahondar en la problemática en su informe final. En relación con los estudiantes: La posibilidad de relacionar de manera integral el aprendizaje académico con la vida real. La comprensión de la diversidad cultural entre los jóvenes e, incluso, del desconocimiento sobre prácticas con las que habitualmente se los relaciona (esténcil, grafiti, murales). A partir de las PEEE surge la iniciativa de abordar estas prácticas en talleres co-organizados con el CEAD. Numerosos alumnos de la LDCV nunca intervinieron en prácticas de arte urbano. En relación con los socios: Contribuir a mejorar la comunicación entre los vecinos en forma individual y grupal, la vecinal que los representa y los usuarios en general de la pista.</p>		<p>- Una propuesta de diseño muy interesante, con un estilo único. -Una experiencia para jóvenes, interesante el ambiente (L.C. 2015)</p>		<p>- Los tiempos de acción, parecen lentos (pero tal vez escapan de la mano de los organizadores). -Tal vez los problemas propios de algo nuevo (L.C. 2015)</p>
										<p>- Los tiempos de acción, parecen lentos (pero tal vez escapan de la mano de los organizadores). -Tal vez los problemas propios de algo nuevo (L.C. 2015)</p>		<p>Y en cuanto a debilidades creo que la principal fue el tiempo de trabajo, ya que no pudimos concretar un diseño, una intervención o algo, pero entiendo que esto se debe a que no es el proyecto de extensión propiamente dicho y que se trataba de vincularlo con la materia. Me gustó mucho la actividad. (M.J.A. 2015)</p>

1)

Año	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE	
2015	3º	636.217	538/15	LDCV	3º	TECNOLOGÍA	CICLO SUPERIOR	Taller de cerámica La Guardia: un aporte a la construcción de su identidad comunicacional	Tecnología III	Diseño de la Comunicación Visual	Meyer, Silvia; Caloia, Alejandro; Mandolesi, Jorge	Taller de Cerámica Artesanal de La Guardia	
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES			PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES
Avenida De Petre s/n y ruta 168 km 476, Ciudad de Santa Fe, SF.		84			La iniciativa de trabajar en el diseño de un "Stand" contribuye con las políticas que posibilitan el desarrollo y sustento de actividades económicas de base cultural de la región. El interés de trabajar con esta entidad tiene como propósito contribuir a su sostenimiento, a la vez que promociona la actividad de los artesanos, promoviendo su imagen tradicional en ferias y eventos, a partir de la "Creación de Identidad" y mejorar la exhibición de sus artesanías.		1) Introducir en la problemática del diseño y materialización de los soportes tridimensionales de la Comunicación visual. 2) Fomentar el compromiso social y cultural de los futuros profesionales con el medio que desarrollan su actividad. Para el caso que se propone en este trabajo, la posibilidad de dar respuesta a un problema real, que coincide en su totalidad con las características de las actividades que se desarrollan en la Cátedra, sumado a la posibilidad de operar con una situación concreta, donde tanto el diseño de la comunicación, como la materialización de los soportes que la contienen, se igualan con el hacer profesional, resultando así, un estímulo adicional para los estudiantes. A esta situación casi "ideal" del desarrollo de las prácticas educativas, cabe agregar la posibilidad de fomentar la participación y el compromiso social de los estudiantes, como objetivo prioritario de la Carrera, al vincularlos con la práctica extensionistas en general y particularmente, la generada en su propio contexto universitario. Los contenidos y actividades propios de la asignatura se presentan como una herramienta que posibilita la resolución del problema comunicacional que plantea este proyecto.		Sin duda la posibilidad que tuvieron los alumnos de trabajar con un proyecto real. Saber que sus diseños pueden llegar a concretarse realmente aporta una motivación muy grande en la resolución del mismo.		Dentro de las fortalezas , la capacidad de decodificar las necesidades del usuario y aplicarlas al trabajo. (A.S. 2015)		Dentro de las debilidades , teníamos poca consideración y reflexión acerca del tema económico y presupuestario. (A.S. 2015)
									1) Aprender a trabajar con comitentes y necesidades reales. 2) Conocer un valor tan grande como el Taller de Cerámica. (L.M.G.C. 2015)		1) Dificultad para adaptarnos (en un primer momento) a los condicionamientos. 2) Información escasa respecto de ciertas cuestiones del taller. (L.M.G.C. 2015)		

Año	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE
2015	4º	642.778	093/16	LDCV	3º	DISEÑO	CICLO SUPERIOR	Criterios lúdicos e informacionales para el diseño de dispositivos comunicacionales: la promoción del concepto de soberanía alimentaria	Taller de Diseño III	Diseño de la Comunicación Visual - Diseño de Juegos	Gorodischer Horacio; Torres Luyo, Silvia; Juani, Gabriel;	Escuela de Educación Media N° 0032 Normal Superior General José de San Martín
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES		PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES
Saavedra 1751 . Ciudad de Santa Fe. SF		11 estudiantes 3 pasantes		Por un lado, contribuir a la concientización sobre la soberanía alimentaria a partir de los criterios lúdicos y de información mediante la generación de dispositivos comunicacionales acorde a las audiencias y a las instancias de aplicación; y por otro lado contribuir a la comprensión de los saberes específicos de la disciplina, poniendo en relación el aprendizaje académico con una situación de la vida real.		<ul style="list-style-type: none"> - Como objetivo principal, impulsar un aprendizaje situado. - Incentivar el trabajo colaborativo. - Aprender en una situación social auténtica. - Reflexionar sobre los conocimientos construidos 		Unos de los aspectos más significativos de esta experiencia es el tipo de relación que se produjo entre estudiantes, pasantes y docentes en torno al aprendizaje. A diferencia de cómo se adquieren conocimientos durante el desarrollo del mismo trabajo práctico sólo en el aula-taller; trabajar en una situación de la vida real donde se vivencian distintos momentos y espacios genera una relación alumno-docente más horizontal, más dialógica y de intercambio y negociación constantes. las distintas instancias del proyecto permitiendo no sólo tener contacto directo con la situación del problema, sino también un verdadero diálogo entre estudiantes, docentes y pasantes en docencia; diálogo en el cual todos sus miembros enseñaron y aprendieron simultáneamente, sin desconocer por esto la relación asimétrica propia entre los sujetos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.		Dentro de las fortalezas de la experiencia, tener en cuenta las diferentes instancias teóricas que nos ayudaron a trabajar los conceptos de manera crítica y conscientes, así como también la predisposición del grupo frente a diferentes obstáculos. (A.S. 2016)		Dentro de las debilidades , nombraría al presupuesto que en nuestros casos no ayudó a explorar otras posibilidades, así como también la organización de los tiempos del proyecto. (A.S. 2016)
									Diseñar un dispositivo para un contexto y actores claramente definidos en base a necesidades concretas. -La posibilidad de un acercamiento a un territorio externo a la UNL y el enfoque didáctico y pedagógico que exigía este proyecto en relación a los objetivos que planteaba. (M.D. 2016)		No haber tomado partido de forma explícita a nivel institucional y académico con respecto a los contenidos del proyecto. - Falta de profundidad teórica en relación a los contenidos que abordaba el proyecto. (M.D. 2016)	

Año	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE
2016	5º	650.962	1326/16	LDCV	2º y 3º	DISEÑO	CICLO BÁSICO/SUPERIOR	Un aporte tipográfico para la construcción colectiva de la cultura ciudadana.	Tipografía I y Tipografía II	Diseño de la Comunicación Visual – Tipografía	González, Silvia; Margüello, Martín; Giménez Corte, Lisandro; Melhem, Alejandra; Gariglio, Alejandro; Pucci, Marcela; Scarafía, Franco; Villalba, Rafael; Valente, Franco.	Asociación Civil "Santa Fe", Nuestro Futuro.
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES		PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES
Enclave de los Barrios "Los Hornos", Mayoraz y Barrio "Belgrano". 4 de Enero 6425. Ciudad de santa Fe. SF.		Participantes en la Etapa 1 : 83 Participantes en la Etapa 2 : 6		La propuesta se desdobra en dos sentidos: Por lado solucionar la ausencia de estrategias certeras de comunicación de la Asociación y por el otro la incorporación de conceptos específicos de la Materia trabajando en contacto directo con la problemática y sus protagonistas, buscando en el diálogo de ideas enriquecer tanto las preguntas como las respuestas.		El fin de esta práctica metodológica de aprendizaje persigue, a través de reflexiones fundadas en herramientas conceptuales específicas de la Materia transforme la vivencia directa de la problemática puntualmente situada en una experiencia que dé como resultado la construcción de nuevos saberes.		Los aspectos más significativos de la experiencia fueron: un renovado entusiasmo de estudiantes y docentes frente al proyecto, la construcción colaborativa del conocimiento, la experiencia de llevar a un territorio real las prácticas del taller, la reflexión sobre la implicancia social de la disciplina y el rol del diseñador como operador cultural.		Dos Fortalezas: A) Crecimiento Intelectual y personal. B) Participación positiva y real con otras entidades (fuera de la facultad). (D.L. 2016)		Dos debilidades: A) Muchos paros que no ayudaron al proceso. B) Información subida a Internet Tarde. (D.L. 2016)
										La experiencia me pareció muy interesante sobre todo por poder ir hasta la Asociación, relevar y recolectar información personalmente. También el hecho de poder trabajar en grupo. (M.C.O. 2016)		Una de las debilidades fue la actualización de la información en la página de Tipografía a destiempo. (M.C.O. 2016)

Año	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE
2016	5º	650.962	1326/16	LDCV	3º	DISEÑO	CICLO SUPERIOR	Jornadas internacionales de jóvenes emprendedores - Programa de Identidad y Comunicación	Taller de Diseño III	Diseño de la Comunicación Visual	Danilo Sunzunegui; José Carlos Carignano; Roberto Frutos.	Programa Emprendedores. Secretaria de Vinculación tecnológica y Desarrollo Productivo. UNL. Expresiva. Incubadora de Emprendimientos Culturales de SF.
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES		PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES
Pje Martínez 2626. Ciudad de Santa Fe. SF		47		Aportar desde el Taller 3 de Diseño al diseño de un programa que se pueda sostener en las distintas ediciones y aporte a la consolidación de la identidad del evento, teniendo la flexibilidad necesaria para adaptarse a las características particulares y temática abordada en cada edición.		A) Enfrentar al alumno a una problemática real del entorno cercano y aprovechar esta situación para resolver un programa completo de identidad como trabajo práctico del cursado de 2do cuatrimestre de Taller 3 de Diseño. B) Acercar al alumno de Taller 3 a interaccionar con las dinámicas de emprendedorismo y sus posibilidades. C) lograr la construcción de vínculos entre el estudiante y la práctica extensionista en su propio contexto universitario. D) Posibilitar que el alumno se involucre, favoreciendo la participación y el compromiso social.		Tal cual lo apreciaron los mismos alumnos, el acercamiento a un caso real ha sido de los aspectos más interesantes. Y otro aporte significativo ha sido la enseñanza de la complejidad multidisciplinar que atraviesa una problemática de estas características. Ubicar el verdadero rol del Comunicador Visual, dentro de esta complejidad y la interdependencia con otras áreas disciplinares ha sido determinante en el desarrollo de la experiencia, desde el inicio hasta la finalización de cada proyecto.		Dos Fortalezas: que podría nombrar de la experiencia son el hecho de trabajar en un proyecto con un grado de contingencias similar a lo que puede ser un trabajo fuera de la facultad, y la necesidad de generar un sistema gráfico amplio que pueda responder no sólo a las cosas en sí que se diseñan, sino también dejar la puerta abierta a nuevas comunicaciones que no dejamos planteadas desde ya. (E.C.2016)		Debilidad: podría ser el tiempo acotado que hubo para producir en algunas instancias (la cuarta etapa del trabajo, tal vez. No sólo para desarrollar esta en sí misma, sino para relacionarla más estrechamente con las piezas gráficas que en la etapa anterior estábamos desarrollando). (E.C. 2016)
									Fortaleza: la posibilidad de trabajar en algo real. La posibilidad de tener un equipo del otro lado (emprendedores) con inquietudes y necesidades reales, sumado a las opiniones e intercambio con los involucrados en la organización completa del evento. (J.L. 2016)		Debilidades: Ninguna, aunque por lo charlado con los que deben ejecutar algunas de las tareas del evento, pienso que en la vida real los tiempos son más exigentes aún que los que tuvimos en la experiencia completa del cuatrimestre. (J.L.2016)	

Año	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE
2017	7º	REC-0880365-17	2590/17	LDCV	2º y 3º	DISEÑO	CICLO BÁSICO/SUPERIOR	Un aporte tipográfico para la construcción colectiva de la identidad ciudadana.	Tipografía I Tipografía II	Diseño de la Comunicación Visual Tipografía	González, Silvia; Margüello, Martín; Giménez Corte, Lisandro; Melhem, Alejandra; Gariglio, Alejandro; Pucci, Marcela; Scarafía, Franco; Villalba, Rafael; Valente, Franco.	Asociación Civil Cultural "Ochava Roma"
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES		PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES
Barrio Roma, Santiago de Chile 2696. Ciudad de Santa Fe. SF		Participantes en la Etapas 1: 89 Participantes en la Etapas 2: 10		Se desdoblan en dos sentidos: por un lado, solucionar la ausencia de estrategias certeras de comunicación del Centro Cultural y por el otro la incorporación de conceptos específicos de la Materia trabajando en contacto directo con la problemática y sus protagonistas, buscando en el diálogo de ideas enriquecer tanto las preguntas como las respuestas.		El fin de esta práctica metodológica de aprendizaje persigue que el alumno, a través de reflexiones fundadas en herramientas conceptuales específicas de la Materia transforme la vivencia directa de la problemática puntualmente situada, en una experiencia que dé como resultado la construcción de nuevos saberes.		Los aspectos más significativos de la experiencia fueron: un renovado entusiasmo de estudiantes y docentes frente al proyecto, la construcción colaborativa del conocimiento, la experiencia de llevar a un territorio real las prácticas del taller, la reflexión sobre la implicancia social de la disciplina y el rol del diseñador como operador cultural.		Fortaleza de la experiencia: posibilidad de trasladar un trabajo práctico o ejercicio a un fin real, aprendizaje en el transcurso y mutación de la propuesta. (V.C. 2018)		Debilidades de la experiencia: poco dialogo con la gente de la Ochava Roma en lo que respecta a sus gustos y necesidades, no hubo una devolución de la gente de la Ochava Roma en cuanto a su opinión de nuestro sistema de afiches. (V.C. 2018)
										Fortaleza: el contacto con el exterior, salir de la rutina del aula/taller, y el acercamiento al cliente. (L.I.S. 2018)		Debilidades: Falta de ejemplos a seguir, como una idea acabada de modelo, referente al trabajo en particular. (L.I.S. 2018)

Año	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE	
2017	7º	REC-0880365-17	2590/17	LDCV	2º	TECNOLOGÍA A	CICLO BÁSICO	Producción de packaging y/o etiquetas para productos de los emprendedores de la Economía Social y Solidaria.	Tecnología II	Diseño de la Comunicación Visual. Packaging.	Prause, Carlos; Goldsack, Rodrigo; Vázquez, Cristian; Garnero, M. Florencia	Centro de Emprendedores de la Economía Social. (CEES). Gobierno de la ciudad de Santa Fe. Gobierno de la Provincia de Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral.	
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES			PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES
Pedro Vittori 4214. Ciudad de Santa Fe. SF.		75			Esta propuesta busca contribuir, estimular y generar "Buenas Prácticas" para la incorporación del Diseño de la comunicación Visual como un valor en proyectos de emprendimientos de Economía Social y Solidaria. Trabajar desde la producción del packaging y las etiquetas en productos que actualmente se estén comercializando en las diferentes ferias locales. la principal instancia de este trabajo es poner en relación lo aprendido en el aula con la realidad, es decir, buscar aportes a la comprensión de las funciones DCV y replicas en el rediseño de los packaging y/o etiquetas entendiendo la importancia del mismo como elemento diferenciador que aporta valor agregado al producto.		1) Valorar las instancias de relevamiento y diagnóstico en relación a los diferentes productos que realzan los emprendedores en el CEES. 2) Investigar las diferentes conceptualización es que existen en relación al diseño social, packaging sustentables, estrategias comunicativas y las teorías de la información en productos. 3) Reflexionar sobre el Diseño como trabajo profesional, visualizando a la economía social como alternativa de crecimiento productivo y motor de desarrollo; impulsando nuevas formas de acciones y capacitación. 4) Contribuir a reducir la distancia entre el enunciado de un "problema de investigación" y un "problema de la realidad" y entre "visión académica" y "visión profesional". 5) Desarrollar la capacidad de interpretación cultural, productiva, emprendedora en un determinado sector social involucrado en tareas relacionadas a la ESS.		En relación a la cátedra: poder proponer una experiencia donde se transfieren los conocimientos disciplinares a una situación real y específica. En relación con los estudiantes: la posibilidad de relacionar de manera integral el aprendizaje académico con la vida real. En relación con los socios: Mejorar la imagen de los productos e identificar los materiales y su forma de producción comprendiendo la problemática del sector productivo de la economía social y solidaria.		A) La capacidad de conocer una experiencia exactamente igual a lo que sería un trabajo real. B) Hay pocas o ninguna de las materias de la Facultad nos permitió hacer un trabajo de extensión como éste, por eso es muy valorable lo que han logrado. (G.E.B. 2017)		Lo único que me pareció una debilidad fue que los emprendedores no vinieron a la presentación de los trabajos. En el momento me había parecido una actitud muy tibia por parte de nosotros dejar que no faltaran el respeto y encima llevarse nuestros trabajos al centro de emprendedores. (G.E.B. 2017)
									Fortalezas: A) El desarrollo del trabajo con conocimientos previos. B) El contacto directo con los emprendedores. (S.F. 2017)		Debilidades: A) Poca variedad de emprendimientos. B) Pocas correcciones.		

Año	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE		
2017	7º	REC-0880365-17	2590/17	LDCV	3º	TECNOLOGÍA	CICLO SUPERIOR	Construcción de una narrativa audiovisual para alumnos del EEMPA	Medios Expresivos Audiovisuales II	Diseño de la Comunicación Visual - Producción Audiovisual - Sintaxis de la imagen y el sonido.	Tamayo, Ysabel; Goldsack, Rodrigo; Gómez, Mariano; Olcina, María Laura	La E.E.M.P.A. N° 1028 "Francisco Candiotti".		
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES			PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES	
Rivadavia 2953. Ciudad de Santa Fe. SF.		64			El proyecto tiene como objetivo producir un material audiovisual, que sea el resultado de la interacción de los alumnos del E.E.M.P.A con los alumnos de la Materia de Medios Expresivos Audiovisuales II de FADU-UNL. Estas experiencias tendrán un doble objetivo, primeramente, se plantea un espacio de interacción donde a los alumnos del E.E.M.P.A. podrán vivenciar la forma de educación y producción que se plantea en los ámbitos universitarios. Por otro lado, en relación a estas vivencias se confeccionará un producto audiovisual que será utilizado por las Secretarías de Bienestar y Académicas en los proyectos de Articulación e Inclusión educativa con escuelas secundarias, para fomentar el estudio universitario en estos espacios.		A) Valorar las instancias de relevamiento y diagnóstico en relación a la propuesta. B) Investigar las diferentes conceptualizaciones es que existen en relación al diseño audiovisual y sobre todo a los géneros narrativos. C) Reflexionar sobre el diseño de imagen y sonido como trabajo profesional, visualizando la realidad a la cual va a ser sometida dicha narrativa. D) Contribuir a producir un material que dé respuestas a las necesidades de un estudiante del E.E.M.P.A. como así también a la generación de un espacio de intercambio y sociabilización entre actores.		En relación con la cátedra: poder proponer una experiencia donde se transfiera los conocimientos disciplinares a una situación real y específica. En relación con los estudiantes: la posibilidad de relacionar de manera integral el aprendizaje académico con la vida real, y poder interactuar con los actores sociales que intervienen en una dinámica de producción no comercial. En relación con los socios: haber podido proponer un marco de producción audiovisual e hipermedia acorde a las necesidades específicas planteadas por dicho socio.		Como fortaleza destaco la capacidad del grupo para deliberar posiciones personales y lograr resultados que satisfagan a todos los integrantes, y la división de tareas, priorizando las fortalezas de cada uno. (L.R. 2017)		Las debilidades fueron: la imposibilidad de un segundo encuentro con los estudiantes del E.E.M.P.A. Y el escaso tiempo. (L.R. 2017).	
									Como principal fortaleza de la experiencia es poder interactuar y generar interés. (J.M.B. 2017).		Como debilidad la falta de tiempo y una sola instancia de interacción con los alumnos. (J.M.B. 2017).			

Año	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE	
2018	9º	REC-0931916-18	1241/18	LDCV	2º	TECNOLOGÍA A	CICLO BÁSICO	Producción de etiquetas para potenciar productos de Emprendedores Locales.	Tecnología II	Diseño de la Comunicación Visual – Etiquetas – Packaging -	Prause, Carlos; Goldsack, Rodrigo; Vázquez, Cristian; Garnero, Ma. Florencia	Santa Fe ACTIVA - Club de Emprendedores. Municipalidad de la Ciudad de Santa Fe	
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES			PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES
Cortada Falucho 2450 (Ex Liceo Municipalidad)		56			Esta propuesta busca contribuir, estimular y generar en los emprendedores participantes buenas prácticas a través de la incorporación del Diseño en Comunicación Visual como un valor que implica saber precisar los requerimientos concretos a cumplir por los nuevos productos, definir las tecnologías y lenguajes formales y estilos adecuados para garantizar su aceptación pública y los aspectos a optimizar respecto a los diseños preexistentes en este campo. Se pretende trabajar desde la producción de etiquetas en productos que actualmente se estén comercializando en los diferentes comercios y ferias locales. la principal instancia de este trabajo es poner en relación la aprendido en el aula con la realidad, es decir, buscar aportes a la comprensión de las funciones del DCV y replicas en el rediseño de etiquetas entendiendo la importancia del mismo como elemento diferenciador que aporta valor agregado.		A) Valorizar las instancias de relevamiento y diagnóstico en relación a los referentes productos que realizan los emprendedores en el Club de Emprendedores. B) Investigar las diferentes conceptualizaciones que existen en relación al diseño social sustentabilidad, impacto social, estrategias comunicativas y las teorías de la información en productos. C) Reflexionar sobre el Diseño como trabajo profesional, visualizando a la economía social como alternativa de crecimiento productivo y motor de desarrollo; impulsando nuevas formas de acciones que ayuden a mejorar la calidad de los productos) Contribuir a reducir la distancia entre el enunciado de una "problema de investigación" y un "problema de la realidad", y entre "visión académica" y "visión profesionalita". E) Desarrollar la capacidad de interpretación cultural-productiva-emprendedora en un determinado sector social involucrado en tareas relacionadas a la economía social y solidaria.		En relación a la cátedra: poder proponer una experiencia donde se transfieran los conocimientos disciplinares a una situación real y específica. En relación con los estudiantes: la posibilidad de relacionar de manera integral el aprendizaje académico con la vida real. En relación con los socios: mejorar la imagen de los productos e identificar los materiales y su forma de producción comprendiendo la problemática del sector productivo de la economía social y solidaria.		La primera fortaleza es el aprendizaje que te deja este tipo de experiencia nueva. Una segunda considero la capacidad de comunicación que genera esto, al interesarse cada vez más por algo e ir en busca de ello, averiguar, conocer, aprender o acercarnos a hablar frente al "cliente". (M.C.N 2018)		El corto tiempo que se planeó para la organización del trabajo para este tipo de experiencia me parece una primera debilidad, si bien se logró llevarlo a cabo, en esas pocas semanas de trabajo se realizaron las propuestas adaptándonos a los pocos días de tiempo sin poder expresar más conocimientos o creatividad para lograr a un más agradable las propuestas para el emprendedor. (M.C.N. 2018)
									Como fortaleza, destaco la experiencia de acercarse a la práctica profesional y la buena predisposición de la cátedra hacia nosotros, en cuanto a correcciones y aliento.		Negativo en esta experiencia, quizás fue el trabajo en grupo, ya que no todas las partes valoramos realmente la oportunidad y el poco tiempo de clases.		

Año	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE	
2019	10º	REC-0961972-19	18/19	LDCV	3º	TECNOLOGÍA	CICLO MEDIO	Taller infantil para la alfabetización visual y la producción de historietas en la Escuela Nº 39 de Colastiné Norte "El Super Pancho"	Medios Expresivos Audiovisuales I	Diseño de la Comunicación Visual Producción Audiovisual Sintaxis de la imagen.	Tamayo, Ysabel; Goldsack, Rodrigo; Gómez, Mariano; Suppo, Rubén; Olcina, Ma. Laura; Solier Feiguin, Lucila	Escuela Nº 39. "9 de Julio".	
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES		PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES	
Querandies S/n Ruta Provincial Nro 1 Km 1 - Colastine Sur. Ciudad de Santa Fe. SF		12		<p>En cuanto al valor extensionista: A) Involucrar a todos los actores sociales en el universo visual para la creación de sentido, de un modo creativo y coautor, conscientes del impacto que producen las acciones de comunicación con imágenes. B) Propiciar la dimensión dialógica y de interacción entre los estudiantes universitarios, los estudiantes de la Escuela Nº39 y todas las agencias intervinientes de manera de producir cambios en los conocimientos, actitudes y destrezas para lograr un desarrollo global como personas. C) Propiciar una metodología participativa de manera de fomentar en todos los participantes la experiencia de diferentes formas de adquirir conocimientos (intuitivo y racional) habilitante de una visión amplia de la realidad. En cuanto al valor educativo: A) poner en relación los saberes disciplinares y profesionales, el trabajo en equipo y la conformación de grupos de trabajo. B) generar un espacio propicio para el intercambio de experiencias y estrategias de comunicación efectiva con medios visuales.</p>		<p>Los considerados desde UNL tales como: -Diseñar, planificar, coordinar e implementar actividades de extensión que, en forma conjunta con instituciones gubernamentales y no gubernamentales con quienes se establezcan los intercambios, tiendan a la inclusión educativa de niños, jóvenes y adultos. -Fomentar el desarrollo de actividades curriculares y extracurriculares en las diversas carreras de grado de la UNL relacionadas con temas de inclusión educativa estimulando la participación de docentes y estudiantes en proyectos de extensión en sus diversas modalidades. - Fortalecer el trabajo colaborativo y el intercambio académico en lo que respecta a las acciones de extensión universitaria.</p>		<p>- La oportunidad de aplicar el conocimiento adquirido y construido académicamente. - La satisfacción de los estudiantes al saber que la formación académica les brinda la posibilidad de cambiar la realidad de otros sectores de la sociedad y de que sólo se necesita un equipo que tenga la voluntad de dar el primer paso fuera del aula. - Al tratarse de una experiencia en la que la mayoría se enfrentaba a situaciones fuera de su zona de confort y con tantas incertidumbres, hubo una verdadera experiencia de autodescubrimiento en la que se puso en valor el trabajo en equipo; lo que propició, a su vez, la capacidad para resolver problemas sin temor a la "equivocación", la cual permitió impulsar la experiencia más allá de lo esperado.</p>		<p>Fortalezas: A) Fue muy grato el espacio que se brindó a partir del proyecto, en donde nos sentíamos cómodos unos con otros y logramos formar lugar en común a partir de diferentes ideas, idas y vueltas, y compromiso de trabajo a la hora de desarrollar las diferentes actividades. B) Esta experiencia Nos brindó herramientas para que en un futuro podamos implementarlas en otros contextos y/o marcos de trabajo. (B.B. 2020)</p>		<p>Una debilidad fue el tiempo, el no poder concretar el objetivo, del desarrollo de un comic, pero de igual forma, se llevaron a cabo las instancias previas sin apuros o inconvenientes, siendo estas las más relevantes. Como otra debilidad, anuncio la falta de contenido más teórico, que por mi parte no sustraje lo suficiente. (B.B. 2020)</p>	
										<p>Como fortalezas mencionaría el alcance del proyecto ya que se desarrolló por fuerza del espacio físico de la universidad, y el hecho de haber agrupado en una misma actividad a personas de culturas y edades diferentes bajo un mismo propósito. Ya sea distintos perfiles de alumnos como niños, docentes y profesores. (A.B. 2020)</p>		<p>No considero debilidades lo que mencionare, pero si como un factor a mejorar el hecho de que hubiera sido interesante, para el intercambio entre ambos ámbitos, que se dieran más visitas a la Escuela nº 39 y la posibilidad de que los niños de la misma pudieran realizar alguna actividad en nuestra universidad organizada por los participantes del proyecto. (A.B. 2020)</p>	

Año	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE		
2019	11º	REC-0991190-19	1078/19	LDCV	2º	TECNOLOGÍA A	CICLO BÁSICO	Producción y desarrollo de packaging y etiquetas simples para potenciar productos de Emprendedores Locales	Tecnología II	Diseño de la Comunicación Visual – Etiquetas – Packaging	Prause, Carlos; Goldsack, Rodrigo; Vázquez, Cristian; Garnero, Florencia	Santa Fe ACTIVA – Club de Emprendedores. Municipalidad de Santa Fe		
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES			PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES	
Cortada Falucho 2450 (ex Liceo Municipal). Ciudad de Santa Fe. SF		111			Esta propuesta busca contribuir, estimular y generar Buenas Prácticas en la incorporación del Diseño en Comunicación Visual como un valor que implica saber precisar los requerimientos concretos a cumplir por el nuevo producto, definir las tecnologías y lenguajes formales y estilos adecuados para garantizar su aceptación pública y los aspectos a optimizar respecto de los diseños preexistentes en este campo. Se pretende trabajar desde la producción de etiquetas y packaging simples en productos que actualmente se estén comercializando en los diferentes comercios y ferias locales. La principal instancia de este trabajo es conjugar lo aprendido en el aula con la realidad existente, buscando aportes a la comprensión de las funciones del DCV y replicarlas en el rediseño de estas etiquetas y packaging propuestas, entendiendo la importancia del mismo como elemento diferenciador que aporta valor agregado al producto.		- Valorar las instancias de relevamiento y diagnóstico en relación a los diferentes productos que realizan los emprendedores en el Club de Emprendedores. - Investigar las diferentes conceptualizaciones que existen en relación al diseño social, sustentabilidad, impacto social, estrategias comunicativas y las teorías de la información en productos. - Reflexionar sobre el Diseño como trabajo profesional y como bien social, visualizando a la economía social como alternativa de crecimiento productivo y motor de desarrollo; impulsando nuevas formas de acción y capacitación. - Contribuir a reducir la distancia entre el enunciado de un "problema de investigación" y un "problema de la realidad", y entre "visión académica" y "visión profesionalista". - Desarrollar la capacidad de interpretación cultural-productiva-empresarial en un determinado sector social involucrado en tareas relacionadas a la economía social y solidaria.		En relación al equipo de cátedra: se logró identificar una problemática que puedo relacionar con los contenidos de la cátedra y de esta manera proponer como trabajo una práctica de extensión de educación experiencial, en donde se transfieran los conocimientos disciplinares a una situación real y específica. ^[SEP] En relación con los estudiantes: el proyecto planteó la posibilidad de relacionar de manera integral los conceptos abordados a lo largo del desarrollo de la asignatura con una producción y un comitente específico. El desarrollo de un proyecto con una fuerte impronta en lo referente a la práctica profesional. El desarrollo y construcción de una propuesta a través del trabajo colaborativo. ^[SEP] En relación con los socios: Mejorar la imagen de los productos e identificar los materiales y su forma de producción comprendiendo la problemática del sector productivo de la economía social y solidaria. ^[SEP]		Fortalezas: A) Nuevos conocimientos sobre materiales. B) Como posicionarse frente a un cliente y afrontar la idea. (Ma. A. M. 2019)		Debilidades: A) el cliente esta un poco cerrado a ver nuevas cosas. B) poco diálogo o intercambio de nuestras ideas con el emprendedor. (Ma. A. M. 2019)	
										Fortaleza: Me pareció una actividad organizada y desafiante ya que nos propusieron un gran compromiso al ponernos en contacto con emprendedores, reales y con problemáticas reales. (A. C. 2019)		Debilidad: Me gustó mucho el proyecto, hubiese estado bueno otro encuentro con los emprendedores. (A. C. 2019)		

3) FICHAS DE RELEVAMIENTO DE LA CARRERA LICENCIATURA EN DISEÑO INDUSTRIAL

Año	CONVOCATORIA	Nº DE EXPEDIENTE	Nº DE RESOLUCIÓN	CERRERA	NIVEL	ÁREA	CICLO	TÍTULO DE LA PROPUESTA	ASIGNATURA	DISCIPLINAS	EQUIPO	INSTITUCIÓN PARTICIPANTE		
2018	9º	REC-0931916-18	1241/18	LDI	1º y 2º	DISEÑO	CICLO BÁSICO	“Tecnologías emergentes. Un acercamiento a la impresión 3D a través del uso de sistemas de representación técnico-expresivo”	Sistemas de Representación I/II	Diseño Industrial Documentación técnica fabricación digital	Martini, Sebastián; Paez Oruste, Belén; Masino, M. Paula; Barrientos, Natalia; Pontoni, Nicolas	Escuelas de Trabajo del Gobierno de la Ciudad de Santa Fe.		
LOCALIZACIÓN		ESTUDIANTES			PRÓPOSITO DE LA PROPUESTA		OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVAS		FORTALEZAS		DEBILIDADES	
Escuela de Trabajo Barranquitas - Pte Perón 4210 - Ciudad de Santa Fe; SF.		5			Esta propuesta busca contribuir, motivar estimular y generar el interés de los jóvenes estimular y generar el interés de los jóvenes por el aprendizaje mediante el uso de las Impresoras 3D como una herramienta para la construcción del conocimiento, a través de diversas metodologías, basadas en la resolución de diversas metodologías, basadas en la resolución de problemas o creación joven es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje de proyectos, siendo el		Desarrollar la capacidad creativa y fortalecer su habilidad para recuperar obstáculos mediante la concreción de proyectos en objetos físicos. Motivar el aprendizaje a través de la participación en una práctica de extensión que lleve adelante la concreción material de un proceso proyectual. Reflexionar sobre la implicancia del Diseño con compromiso social en el contexto santafesino como potenciador del crecimiento productivo y motor de desarrollo. Trabajar colaborativamente entre los estudiantes escolares y universitarios junto a los docentes de las instituciones participantes, poniendo en valor y en práctica experiencias y conocimientos. Multiplicar la participación de los jóvenes en espacios educativos y laborales. Usar tecnologías emergentes como la impresora 3D.		Como equipo extensionista consideramos que a pesar de las contingencias con la que comenzó el proyecto, se logró facilitar la interacción de los jóvenes de la escuela de trabajo con las tecnologías de impresión disponibles en la Institución, lo que genero respuestas de interés sobre el conocimiento uso y aplicación de las nuevas tecnologías como herramienta para la materialización de proyectos. Esto último se vio reflejado en la participación activa de los mismos en la dinámica propuestas por el equipo extensionista. Y en el interés manifestado, por algunos estudiantes, en continuar participando en proyectos de extensión. El trabajo grupal en conjunto con los alumnos de la universidad se dio de manera integral, lo que se vio reflejado en los resultados de las actividades que se desarrollaron, mediante la resolución de situaciones problemas. Este espacio de intercambio permitió a los alumnos universitarios aportar a sus equipos los conocimientos técnicos adquiridos en el aula, potenciando de esta manera el trabajo creativo y de materializado realizado en los grupos.		Conocimientos previos hasta la fecha para poder transmitirlos a los demás en plan de ayuda. Compromiso tanto moral y social con colegas y personas a conocer. (F.F., 2018)		La falta de tiempo para potenciar los encuentros con los chicos de la escuela de trabajo. Tener más instancias de trabajo en conjunto. (F.F., 2018)	
										Rescato que por lo general mis compañeros de la facultad tienen una buena predisposición para trabajar y aportar a cada actividad que realizamos con los chicos		Puedo enunciar que por lo general los alumnos de la escuela a veces faltaban y no se podía continuar con el trabajo comenzando en clases anteriores de manera adecuada.		