

Las voces de estudiantes del Profesorado de Geografía sobre la inclusión curricular de la extensión

Oscar Lossio
olossio@hotmail.com

Universidad Nacional del Litoral,
Argentina.

Alicia Beatriz Ruben
aliciarubenmigliori@gmail.com

Resumen

Se presenta un avance de una investigación que busca conocer los aprendizajes y las reflexiones que construyen los estudiantes del Profesorado de Geografía de la Universidad Nacional del Litoral en la realización de prácticas de extensión de educación experiencial. Específicamente, se recuperan sus voces acerca de la participación en una propuesta de articulación con escuelas de nivel primario en el marco de la incorporación curricular de la extensión que emprende la cátedra de la asignatura Didáctica de la Geografía. Para este recorte se analizan dos entrevistas colectivas hechas a las estudiantes que cursaron en 2016, una correspondiente al primer día de clases y la otra cuando ya habían promocionado la materia. Además, se recuperan algunas expresiones extraídas de sus trabajos escritos sobre las acciones de intervención social y nuestras percepciones con base en registros de observación de clases y actividades en una institución educativa.

Palabras clave

- Extensión
- Incorporación curricular
- Educación experiencial
- Investigación

A 100 años de la Reforma Universitaria de 1918 /
Intervenciones

RECEPCIÓN: 29/06/17
ACEPTACIÓN FINAL: 24/10/17

Resumo

Apresenta-se o progresso de uma investigação que procura conhecer as aprendizagens e reflexões que constroem os estudantes de Licenciatura em Geografia na Universidade Nacional do Litoral na realização de práticas de extensão de educação experiencial. Precisamente, recuperam-se as vozes sobre a participação de uma proposta de articulação com escolas do ensino fundamental, dentro do âmbito da incorporação curricular da extensão que empreende a cátedra da disciplina Didática da Geografia. Para este corte foram analisadas duas entrevistas coletivas feitas às estudantes que fizeram a matéria em 2016, uma correspondente ao primeiro dia de aula e a outra quando tinha aprovado a matéria. Além disso, recuperam-se algumas expressões retiradas dos seus trabalhos escritos sobre as ações de intervenção social e nossas percepções com base em registros de observação das aulas e atividades em uma instituição educacional.

Palavras chave

- Extensão
- Incorporação curricular
- Educação Experiencial
- Investigação

Para citación de este artículo

Lossio, O. y Ruben, A. B. (2017). Las voces de estudiantes del Profesorado de Geografía sobre la inclusión curricular de la extensión. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 296-307. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

Introducción

Si bien en los últimos años se ha acrecentado notablemente la cantidad y diversidad de las propuestas de inclusión curricular de la extensión en distintas universidades argentinas y se observa un número creciente de ponencias y artículos que relatan esas experiencias, consideramos que todavía es incipiente el desarrollo de la investigación sobre los aportes que las actividades de intervención social realizan a la formación de los estudiantes universitarios.

Este artículo es un primer avance de nuestro trabajo en esa línea de indagación¹ y buscamos, a partir de priorizar la perspectiva de los estudiantes universitarios, conocer los aprendizajes y las reflexiones que construyen en Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE). Focalizamos en estudiantes del Profesorado de Geografía de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) que han participado de acciones de articulación con docentes de nivel primario y sus alumnos, en el marco de propuestas de inclusión curricular de la extensión en la asignatura Didáctica de la Geografía, que corresponde al segundo cuatrimestre del cuarto año del plan de estudios de dicha carrera. La investigación se aborda desde el enfoque metodológico cualitativo y desde la perspectiva interpretativa. Acorde con ello, los procedimientos que elegimos para la recolección de información fueron entrevistas colectivas, observaciones y registros de las acciones realizadas en las instituciones educativas y de las clases de la asignatura. Analizamos, a su vez, los trabajos escritos de los estudiantes sobre sus experiencias en la intervención social. Cabe señalar que elegimos las entrevistas colectivas porque presentan la ventaja de inducir los recuerdos a partir de escuchar las voces de los otros participantes y, por ello, permite obtener narraciones más detalladas.

Los objetivos que perseguimos con la investigación son los siguientes: identificar aprendizajes que los estudiantes han construido en relación con el desarrollo de PEEE; indagar las reflexiones y la evaluación que realizan sobre sus vivenciadas en la extensión en articulación con docentes y alumnos del nivel primario; conocer las transformaciones en la forma de concebir las prácticas docentes de un profesor de geografía y los posibles ámbitos de inserción profesional, propiciadas por las acciones ejecutadas en las instituciones escolares; y, por último, reconocer las articulaciones que los estudiantes establecen entre teoría y práctica, promovidas por las actividades extensionistas.

Si bien la indagación incluye a quienes cursaron la mencionada asignatura en los años 2014, 2015 y 2016 y participaron de diferentes propuestas de PEEE, para este artículo presentamos un

recorte relativo al análisis de dos entrevistas colectivas realizadas a las nueve estudiantes del año 2016, una implementada en el primer día de clases en el mes de agosto y la otra a mediados del mes de diciembre, cuando ya había finalizado el cuatrimestre y habían promocionado la materia. Además, incluimos algunos fragmentos de sus trabajos escritos y nuestras interpretaciones con base en registros de observación de las clases de la asignatura y de lo hecho en una institución educativa.

Especificamos que la investigación tiene un diseño longitudinal, puesto que hubo tres tiempos diferentes en la recolección de información con las estudiantes del año 2016, uno inicial que nos permitió diagnosticar el estado de situación de ellas frente a la extensión, un tiempo que correspondió al proceso de implementación de las PEEE en la asignatura ya mencionada, y uno posterior, luego de su finalización. Este tipo de estudio nos permitió comprender las transformaciones en sus interpretaciones con relación a dicha función sustantiva.

Consideramos, a su vez, que la perspectiva de indagación se aproxima a la modalidad narrativa ya que recuperamos e interpretamos distintas narraciones orales y escritas de las estudiantes. Reconocemos que sus discursos incluyeron conocimientos, saberes, supuestos, inquietudes, motivaciones y emociones que han puesto en juego en las PEEE.

Para realizar las entrevistas se pensaron en diferentes tópicos. Estos también guiaron los análisis temáticos de las transcripciones de esas conversaciones, de los registros de observación y de las producciones escritas de las estudiantes. La posibilidad de utilizar los mismos tópicos para el análisis de las distintas fuentes permitió la triangulación de la información. Aclaramos que dichos tópicos se fueron enriqueciendo a partir de la presencia de emergentes. Presentamos, a modo de ejemplo, algunos principales que podemos agrupar en dos dimensiones: 1) Relativos a la extensión: qué conocimientos tenían sobre esta función, qué sentido le otorgaban, qué posibilidades de conceptualizarla y de qué forma lo hacían, qué motivaciones y qué expectativas tenían hacia su realización, cómo evaluaban las prácticas realizadas; 2) Referidos al aprendizaje: qué aprendieron, de qué manera, promovidos por quiénes, cuáles fueron las motivaciones para aprender, qué rol jugó la escritura en el aprendizaje, qué relaciones establecieron entre teoría y práctica.

Finalmente, explicitamos que en algunas ocasiones se fueron compartiendo con las estudiantes nuestras interpretaciones a partir de los análisis realizados, al mismo tiempo que nos sirvió para validarlas.

1) Esta línea de indagación es una de las que se están abordando en el marco del proyecto de investigación "Prácticas de enseñanza innovadoras

en Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico", aprobado y financiado por la UNL y bajo la dirección del profesor Oscar Lossio.

“

Si bien en los últimos años se ha acrecentado la cantidad y diversidad de las propuestas de inclusión curricular de la extensión, es incipiente el desarrollo de la investigación sobre los aportes a la formación de los estudiantes universitarios

Algunas referencias al marco teórico de la investigación

A continuación, referimos brevemente a tres conceptos centrales en función del tema de investigación: extensión, educación experiencial y aprendizaje. El primero de ellos versa sobre las acciones que implican la colaboración y el trabajo conjunto entre quienes somos parte de la universidad y otros actores de la comunidad, con el fin de la búsqueda de soluciones o de la mejora de una situación problemática de un grupo en un determinado contexto, especialmente de aquellos referidos a los sectores más vulnerados de la sociedad. Para que la extensión se pueda dar en términos dialógicos debe haber una demanda de sujetos del medio social que habilite la participación de los universitarios en un territorio. No obstante esa demanda, la problemática y la metodología de intervención deben ser redefinidas conjuntamente entre los distintos participantes. Citamos a Frezán Orozco que proporciona una posible conceptualización:

“La extensión universitaria, concebida como puente para la comunicación activa y creadora de los universitarios con la sociedad, es decisiva para el establecimiento de prioridades y el desarrollo de una conciencia de solidaridad mediante la cual los universitarios y los miembros de diversos sectores sociales colaboren en la construcción, gracias a la convergencia de sus esfuerzos, de situaciones de mayor justicia y equidad, es decir, escenarios en los cuales el hombre pueda avanzar en la conquista de sus aspiraciones de desarrollo individual y colectivo”. (2004:52)

La posibilidad de concebir a la extensión en su dimensión comunicacional en términos dialógicos permite, como sostiene Menéndez (2013), que interactúen los conocimientos científicos con los saberes y conocimientos existentes en el medio social de tal manera que cada agente se nutre y enriquece. Se conforma, así, un espacio común donde cada participante es sujeto de conocimiento y no mero receptor del mismo.

El citado referente también alude a la dimensión pedagógica de la extensión, en cuanto contribuye a la mejora de los procesos

de enseñanza y de aprendizaje. Precisamente, su incorporación curricular posibilita que los estudiantes puedan tener un compromiso social más profundo al interactuar con otros sujetos de la comunidad. Traemos aquí la idea de trabajo en la *intemperie del aula* que aluden Tommasino y Rodríguez (2013) para describir el trabajo a nivel comunitario o social en el que se intenta aprender, enseñar y resolver alguno de los problemas de la población involucrada. Se trata de un espacio en donde aparecen elementos novedosos porque siempre se conoce parcial y provisoriamente. Asimismo, los autores señalan que la relación dialógica con los sujetos de la comunidad es un *plus* que la extensión le aporta al acto educativo.

Resulta oportuno agregar que su incorporación curricular es un paso más para aproximarse al logro de la tan aclamada integralidad de funciones que permita una articulación más efectiva entre la investigación, la docencia y la extensión:

“Investigación, docencia y extensión no pueden ser pensadas aisladamente por quienes insistimos en que debemos discutir nuevos modos de hacer universidad. Integrar nuevas funciones para nosotros significa generar un modelo de universidad que, abierta y flexible, se estructure a partir de las problemáticas sociales, dejando de usar a la realidad como mera excusa para su auto reproducción”. (Harguinteguy *et al.*, 2015:11)

Desde el año 2014, la propuesta institucional para la inclusión curricular de la extensión de la UNL se fundamenta en el constructo de educación experiencial. Recurrimos a los aportes de Camilloni para su explicitación: “se refiere a una clase particular de aprendizajes, una estrategia de enseñanza con enfoque holístico que está destinada a relacionar el aprendizaje académico con la vida real” (2013:15). Por lo tanto, es posible aseverar, en términos de esta autora, que quien de este modo aprende lo hace en las condiciones sociales de la utilización auténtica de los conocimientos; aprende a usarlos en un trabajo que se orienta al logro simultáneo de fines comunitarios y educativos. Esta

modalidad de educación posibilita, a su vez, que el estudiante construya significado a partir de un proceso reflexivo, a partir del cual transforma vivencias en experiencias y aprendizajes. Precisamente, concebimos al aprendizaje desde una perspectiva constructivista. Acorde con ésta, en primer lugar, recuperamos el concepto de aprendizaje significativo que, en palabras de Ausubel, Novak y Hanesian (1986), se da cuando la tarea de aprendizaje puede relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el sujeto ya sabe. Por ello, este es capaz de situar la nueva información en su estructura cognitiva, es decir, se apropia de los contenidos y logra relacionarlos con sus conocimientos previos. En segundo lugar, nos resulta pertinente para estudiar los aprendizajes en las prácticas de extensión, adentrarnos en las teorías de la actividad y de la cognición situada. Estas, según Díaz Barriga (2003), comparten la premisa de que el conocimiento es situado, que es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura. Desde este marco, podemos comprender que se plantea que, para aprender, los estudiantes universitarios realicen el mismo tipo de actividad que es parte del oficio de quienes ejercen prácticas en los diferentes campos del conocimiento, destacando el valor de la interacción con otros aprovechando los procesos de andamiaje, la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de los saberes:

“Dado que desde una visión vigotskiana el aprendizaje implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece, los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados”. (Díaz Barriga, 2003:3)

Nos parece central para la perspectiva extensionista en la que nos posicionamos recuperar a Rafaghelli cuando expresa que se comienza a difundir, a partir de investigaciones en el campo de Psicología de la Educación y de la reflexión sobre intervenciones, la siguiente idea:

“

los procedimientos que elegimos para la recolección de información fueron entrevistas colectivas, observaciones y registros de las acciones realizadas en las instituciones educativas y de las clases de la asignatura

“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. El desempeño cognitivo se enriquece cuando el aprendizaje ocurre en situaciones contextualizadas en la vida cotidiana”. (2016:10)

Señala también la autora la concepción de aprendizaje como proceso y resultado de la participación social de los estudiantes en comunidades de prácticas que se convierten paulatinamente en comunidades de aprendizaje. Además, menciona que los contenidos están distribuidos en los programas de cada asignatura y en las prácticas de los actores que son parte del problema en cuestión. Del mismo modo, se puede afirmar que está distribuida la cognición entre los actores que integran una comunidad, noción que nos permite advertir la coexistencia de diversas formas en que se piensan y nombran los contenidos y los problemas.

Sobre la propuesta de prácticas de extensión de educación experiencial en la que participaron las estudiantes entrevistadas

La asignatura Didáctica de la Geografía corresponde al segundo cuatrimestre del cuarto año de la carrera de Profesorado de Geografía y aborda la problemática de la enseñanza de la disciplina. La cátedra desde el año 2014 participa de las convocatorias a la presentación de propuestas de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) que realiza la Secretaría de Extensión de la UNL. La respectiva al año 2016 se denominó “Educación Ambiental en la escuela primaria: asesoría pedagógica y construcción de propuestas didácticas innovadoras”, y articuló con un proyecto de extensión de interés social “Integrándonos para la Educación Ambiental con nuevas tecnologías”, también bajo la dirección del profesor titular de la cátedra y que se desarrolló en interacción con docentes y alumnos de una institución escolar de nivel primario. En ese marco, detallamos que las estudiantes participaron de

los encuentros con modalidad taller junto a los docentes de la institución social. Además, ellas analizaron entrevistas colectivas a esos docentes y a graduadas del Profesorado de Geografía que eran parte del equipo extensionista, con tópicos relativos a sus trayectorias formativas y profesionales; sus percepciones y posicionamientos frente a la docencia; sus decisiones metodológicas y los desafíos que enfrentan en la enseñanza de la Geografía; sus expectativas y la evaluación de las acciones de extensión. También observaron, registraron y analizaron clases desarrolladas en conjunto por las docentes de la escuela y las graduadas universitarias.

A su vez, las estudiantes planificaron, implementaron y analizaron sus propias propuestas de enseñanza para los alumnos del nivel primario. Luego, construyeron relatos de experiencias pedagógicas que socializaron en una jornada interna junto a los docentes de la escuela. Por último, escribieron un relato que sintetizó todas las tareas que emprendieron en la intervención social.

Subrayamos que todas las actividades mencionadas se fueron articulando en las diferentes clases con contenidos del programa de la asignatura. Asimismo, explicitamos que todos los trabajos teórico-prácticos se vincularon con las acciones de extensión.

También, señalamos que la unidad 5 del programa corresponde a contenidos y bibliografía relativa a la extensión y al problema abordado en la intervención, que versó sobre las dificultades con que se encuentran los docentes para la incorporación de nuevas tecnologías a sus prácticas de enseñanza y para abordar con profundidad la Educación Ambiental en la escuela primaria. Estas dificultades, según interpretamos, responden al escaso lugar que se les ha otorgado a esas temáticas en las diferentes instancias de sus trayectos formativos y, por lo tanto, manifestaron sus necesidades de complementar la formación teórica, metodológica y conceptual.

Finalmente, indicamos que a lo largo del cuatrimestre las estudiantes participaron de talleres, charlas y jornadas referidas a la extensión, que complementaron lo trabajado en las clases de la asignatura.

Experiencias previas de las estudiantes en la extensión, la investigación y la docencia

En el inicio del artículo precisamos que se analizarían las voces de un grupo de nueve estudiantes del Profesorado de Geografía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL, quienes cursaron en el segundo cuatrimestre del año 2016 la asignatura Didáctica de la Geografía y que participaron de una propuesta de educación experiencial. Destacamos el gran interés y la responsabilidad que demostraron tanto en las clases como en la realización de los trabajos escritos y en las actividades de extensión. A lo largo del cuatrimestre mantuvieron una participación activa y se comprometieron con sus procesos de formación.

A continuación presentamos el diagnóstico inicial que realizamos al comenzar el cursado de la asignatura, tanto en cuanto a sus experiencias en extensión como en actividades extracurriculares de investigación y docencia, incluyendo el acceso a adscripciones y becas. De este modo, podíamos obtener información que permitiera comparar lo que sucedía en todas estas instancias de formación. En una primera entrevista realizada el primer día de clases a los fines de conocer sus trayectorias de formación y sus conocimientos previos, solo tres de las nueve alumnas manifestaron contar con alguna participación previa en tareas extensionistas, siempre vinculada a lo propuesto por una cátedra en el marco de alguna asignatura. De todas las estudiantes, en ese momento, tan solo una pudo definir qué es la extensión.

Otras dos estudiantes, en cambio, expresaron que recientemente habían comenzado a participar en un proyecto de investigación. Mencionaron que su idea inicial fue preparar un trabajo para exponer en un congreso, por lo que la directora del proyecto las invitó a participar y las incluyó en su equipo.

Todas las estudiantes ratificaron que no habían realizado ningún tipo de adscripción (ya sea en docencia, en investigación o en extensión) y que tampoco habían accedido a becas de investigación, de extensión o de tutorías. Al respecto, expusieron algunos motivos por los cuales no habían participado de dichas instancias extracurriculares durante sus trayectorias universitarias. La primera causa que planteó la mayoría es la falta de información, por ejemplo, una de las estudiantes sostuvo: “nadie te explica” (DF, entrevista colectiva 1). La segunda causa que esgrimieron era el tiempo que les demandaría ese tipo de actividades y que les estarían restando al estudio de los contenidos de las asignaturas. Además, en tercer lugar, comunicaron que desconocían si son los docentes quienes deben invitarlas a participar o si ellas pueden solicitarlo y, con relación a esto, una alumna afirmó: “una sabe que existen, pero no hace nada [para acceder a becas y adscripciones]” (DB, entrevista colectiva 1).

Otro aspecto que indagamos con esa primera entrevista, y en función del tipo de intervención social que se les proponía, versó sobre sus experiencias previas en actividades curriculares universitarias desarrolladas en las instituciones educativas. La mayoría sostuvo que solo desde dos asignaturas vinculadas a lo pedagógico-didáctico se implementaron trabajos con los que debieron concurrir a las escuelas. En consecuencia, consideraron que les hubiese sido relevante tener mayores oportunidades de realizar actividades en instituciones del sistema educativo propiciadas por cátedras de la universidad. En este sentido, revelaron expectativas de poder hacerlo durante el cursado de la asignatura Didáctica de la Geografía, por ejemplo, una de ellas expresó:

“Para nosotras la escuela es toda una gran incógnita, porque es lo que no vemos. Yo particularmente, vivía con una compañera que estudiaba Biología en un Instituto de Profesorado de la

provincia y ella vivía planificando y planificando, y yo no sabía lo que estaba haciendo. Por eso digo que ir a las escuelas es la gran incógnita para nosotras”. (DB, entrevista colectiva 1).

A su vez, registramos que ante la falta de profesores de Geografía en el sistema educativo de la provincia de Santa Fe, más de la mitad de las estudiantes tenía experiencias previas en la realización de reemplazos a docentes, pero reconocieron que les faltaban conocimientos de la didáctica para un buen desempeño. Sumamos, en ese sentido, que durante el cursado de la asignatura explicitarán distintas autocríticas sobre el modo en el que habían ejercido la docencia hasta ese momento.

Por último, dieron cuenta que también son escasos los “trabajos de campo” que se han implementado en las diferentes asignaturas referidas a los contenidos específicos de la Geografía y manifestaron no haber participado de acciones en contacto con otras instituciones de la comunidad. Por eso, podríamos interpretar que predomina una formación dentro de las paredes del aula universitaria y, en consecuencia, que son limitadas las oportunidades que tienen los estudiantes de interactuar con instituciones del medio social. En coincidencia con Rafaghelli (2016) no ponemos en duda que existan aprendizajes en las aulas, pero sí reconocemos las diferencias sustantivas entre los modos de aprender en ellas y los que tienen lugar en las actividades situadas en entornos extrauniversitarios como las que permiten las prácticas de intervención social.

Las posibilidades de conceptualizar la extensión

Respecto a la posibilidad de conceptualización de la extensión por parte del grupo de estudiantes entrevistadas, podemos mencionar dos tiempos diferentes, que refieren al “antes” y al “después” de la propuesta de educación experiencial implementada en el segundo cuatrimestre de 2016. Por un lado, el momento inicial cuando a partir de una primera entrevista se hizo una indagación sobre sus conocimientos previos y en esa oportunidad nos encontramos con reiterados silencios que denotaron las dificultades para expresar una definición o para caracterizar o describir los aspectos relevantes de esta función sustantiva universitaria. Por otro lado, un momento posterior al cursado de la asignatura en el cual, a partir de una segunda entrevista, las alumnas pudieron explicar que implica esta función sustantiva, afirmar que comprendían su sentido y sostener argumentos sobre su importancia tanto para otros sujetos del medio social como para la propia formación.

Se explicitó con anterioridad que al comenzar el cursado de la asignatura solamente una de las nueve estudiantes pudo determinar qué es la extensión y lo hizo a partir de las siguientes palabras:

“Yo entiendo por extensión cuando la facultad sale del ámbito de la universidad y se relaciona con la sociedad. Por ejemplo, cuando hice hace mucho tiempo una asignatura de los primeros

años, hicimos un proyecto de extensión con el barrio Juan de Garay, entonces ahí veías como la facultad salía de su ámbito e iba, por ejemplo, a un barrio. Y después en otra materia de cuarto año, hicimos [extensión] con una escuela también, que íbamos a hacer entrevistas pero no recuerdo muy bien”. (P, entrevista colectiva 1)

Apuntamos que otras dos alumnas dieron cuenta de haber participado en un proyecto que implementó una cátedra, pero aunque sí podían comentar sobre algunos aspectos del trabajo que realizaron en una escuela, no pudieron definir la extensión. Sostuvieron que nunca se les explicitó su significado y, de ahí, que tuvieron dificultades para su conceptualización. Como ya mencionamos la cátedra de Didáctica de la Geografía incorpora una unidad de contenidos específica y, por ello, en la primera clase se abordó qué es la extensión y la educación experiencial, así como otros conceptos afines como, por ejemplo, los de territorio de intervención, instituciones socias y demandas. Luego, se les facilitó material bibliográfico pertinente al tema. Además, se fueron recuperando esos conceptos a lo largo del cuatrimestre a partir de las distintas actividades realizadas y para analizar los emergentes surgidos en el territorio, generando un espacio para la reflexión y la articulación teoría-práctica, sumando otros contenidos del programa.

A partir de todo lo realizado, en la segunda entrevista colectiva implementada al finalizar el cursado, se les volvió a preguntar que entendían por extensión. En ese momento sí pudieron establecer una definición, además de dar cuenta de que comprendían su sentido. De las diferentes respuestas citamos el siguiente fragmento que incorpora el intercambio entre tres de las entrevistadas:

S: Yo creo que si decís el vínculo entre la universidad y sociedad, te queda sumamente corta [la definición].

JL: Creo que es un constante aprendizaje del otro; las experiencias que los otros tienen te enriquecen la tuya. Eso es lo que me parece que permite la extensión.

P: Yo creo que es como un proceso de retroalimentación desde los dos lugares, desde la universidad y, en este caso, desde la escuela primaria, y me parece que esa retroalimentación se vio en la extensión”. (Fragmento de entrevista colectiva 2).

Registramos que hicieron mención a la tarea conjunta de los universitarios con actores y sujetos de la comunidad, subrayando los aprendizajes facilitados por esos otros. Consideramos, por tanto, que es claro el distanciamiento que alcanzaron respecto de las concepciones tradicionales, ampliamente discutidas, asociadas a la transferencia o aporte unidireccional desde la universidad. Harguinteguy *et al.* (2015) insisten en que la extensión debe viabilizar el diálogo de saberes entre la universidad y la sociedad de la que es parte, y que no puede continuar pensándose como un simple canal para “extender” cualidades. En este mismo sentido,



© Oscar Dechiara

en el último trabajo de escritura consistente en el relato de las actividades de extensión algunas de las estudiantes, al comentar lo sucedido en un taller en el que participaron diferentes equipos de cátedra que implementaban propuestas de educación experiencial, daban cuenta de que podían distanciarse de dicha visión tradicional para entenderla como una práctica colaborativa y de intercambio entre los universitarios y otros actores. Por ejemplo, una de ellas escribía en uno de los trabajos teórico-prácticos (TTP):²

“A este taller han asistido integrantes de varios proyectos de extensión, quienes han intercambiado sus propuestas. Fue interesante oír todas las propuestas y pude visualizar la perspectiva desde la cual cada uno de los grupos se posicionaba para trabajar en sus proyectos. Pudimos reconocer que un grupo tomaba a la extensión como un acto donde solo ellos eran quienes acercaban el conocimiento a la escuela en la cual trabajaban. A diferencia de ellos nosotros la consideramos como una práctica colaborativa y democrática, en donde se debe generar un intercambio entre actores universitarios y no universitarios con el fin de generar propuestas alternativas”. (D, TTP 5)

Recuperamos, además, lo expresado por otra de las estudiantes en la segunda entrevista colectiva que afirmó que haber aprendido qué es la extensión le permitió comprender que la universidad debe estar al servicio de la comunidad, algo que nos llamó profundamente la atención teniendo en cuenta que se trata de una asignatura del cuarto año de la carrera. Esto nos interroga sobre cómo piensan quienes enseñan en la universidad las relaciones con el resto de la sociedad y, en consecuencia, cómo se promueven de manera explícita o implícita formas de concebir el rol social de los universitarios que sedimentan y se cristalizan en los estudiantes. En tal sentido y más allá de la presente investigación mencionamos, por ejemplo, que nos sigue interpelando encontrar que quienes están en los últimos años del profesorado creen mayoritariamente que sus posibilidades de estudiar y avanzar en una carrera es solo mérito personal o del apoyo económico familiar, sin reconocer que la universidad pública y gratuita es posible gracias a los aportes que hace la sociedad en su conjunto. Precisamente, compartimos

con Arocena (2013) que la incorporación curricular de la extensión permite afianzar el compromiso ético con la mejora de la calidad de vida de la gente, posibilidad que especialmente debemos asumir quienes accedimos a la enseñanza superior pública financiada por toda la sociedad.

Podemos aseverar que esta función sustantiva permite visualizar el compromiso social de la universidad y de allí que los estudiantes puedan aprehenderlo. Sin embargo, conviene precisar en concordancia con Cano Menoni (2014) que ese compromiso no se manifiesta solo con la extensión, sino también a través del conjunto del quehacer educativo, científico y cultural de la universidad y se expresa en sus políticas de acceso, su oferta académica, sus agendas de investigación, sus modelos educativos y sus prioridades científicas.

Reflexiones sobre la experiencia de extensión

La posibilidad de adentrarse en la cotidianeidad de las instituciones educativas fue valorada positivamente por las estudiantes dado que, como ya mencionamos, sostuvieron que durante el cursado del profesorado fueron escasas las oportunidades de realizar actividades en las escuelas, tal como lo mencionaba una de ellas en el primero de los trabajos teórico-prácticos:

“Siento que la experiencia es un gran desafío, nos presenta la posibilidad de poder acercarnos a las escuelas, oportunidades que no abundan en nuestra formación universitaria”. (M, TTP 1, 2016).

No obstante, apuntamos que al iniciar las clases de la asignatura emergió el cuestionamiento de por qué articular con escuelas primarias, debido a que aseveraron que nunca se habían imaginado haciendo prácticas en ese nivel y que consideraban que debían hacer prácticas de enseñanza en escuelas secundarias ya que es el ámbito principal en que se conciben en su futuro desempeño laboral, por ejemplo:

“En un primer momento, cuando el profesor expresó que el proyecto de extensión era con una escuela de nivel primario, pensé que quizás me iba a resultar más útil que sea con

2) Precisamos que no adherimos al uso de la denominación de “trabajos prácticos” y proponemos la de

“trabajos teórico-prácticos”, que en la continuidad del artículo se abrevia como TTP.

una escuela de nivel secundario, ya que es el ámbito donde siempre pensé desempeñarme. Pero ahora, he cambiado de idea y valoro positivamente el poder conocer otros ámbitos escolares como lo es la educación primaria”. (M, TTP 1, 2016)

“En la primera clase el profesor nos explicó que el proyecto de extensión que está llevando a cabo ha recibido la demanda de una escuela primaria del noreste de la ciudad de Santa Fe. Fue en ese momento en que varias preguntas han surgido: ¿Qué es lo que debíamos hacer? ¿Trabajaríamos en una escuela primaria? ¿Cómo podría ser eso posible si no estamos preparados para trabajar con alumnos de ese nivel? Queda claro que muchos han sido los miedos ya que aún no teníamos, mis compañeras y yo, muy en claro lo que era la extensión, de qué se trataba el proyecto, qué debíamos hacer. Por esto es que el profesor nos ha invitado a participar de varias instancias, talleres y cursos sobre extensión, como así también hemos participado de talleres en la escuela mencionada”. (D, TTP 5, 2016)

Las estudiantes explicitaron que al ser actividades “*novedosas*”, tanto lo que representaba la extensión como las prácticas de enseñanza, les generaron en un principio miedos e inseguridades por las tareas a emprender, sentimientos que pudieron ir superando a lo largo del cuatrimestre. Coincidimos con Rafaghelli (2016) en que las prácticas de extensión de educación experiencial interpelan el curriculum universitario convencional al promover encuentros en otras instituciones y diálogos con diferentes actores, lo que permite escuchar otras voces, abrir nuevas preguntas y problematizar el saber disciplinar.

En las palabras de la estudiante anteriormente citada se hace alusión no solo a las explicaciones que la cátedra hizo en las clases, sino también a la asistencia a talleres, cursos y jornadas sobre dicha función sustantiva de la universidad. Consideramos que todas estas instancias influyeron en que pudieran encontrarle sentido a la extensión y a los contenidos de la asignatura. Al respecto, otra alumna mencionaba lo siguiente:

“A mí me sirvió también porque le encontré sentido a lo que estaba estudiando, porque con todo lo que hicimos, desde escribir desde nosotras, de pensar desde qué postura se habla, más todo lo otro, como dijeron las chicas, te hace pensar, te hace encontrarle sentido”. (DF, entrevista colectiva 2)

Advertimos por otra parte, en las voces de las estudiantes, una preocupación que en algunos momentos se trasladó a cuestionamientos a la cátedra. Se trata de la vinculada al tiempo que demandaron las acciones en la escuela y que consideraban como “extra” a las clases de la asignatura, esto aun cuando se les explicitó que es una materia con una carga horaria mayor a otras

de régimen cuatrimestral y que incluye horas de prácticas en las instituciones educativas. Para ilustrar se presenta lo escrito en un trabajo:

“Considero que no ha sido una tarea fácil, ya que ha demandado mucho tiempo extra a la asistencia de la asignatura Didáctica de la Geografía. Más allá de ello fue una experiencia realmente interesante y enriquecedora desde el punto de vista profesional. Si bien, como todo lo nuevo y lo desconocido, este primer acercamiento a la extensión universitaria me generó miedo, desconfianza y muchas dudas. Hoy, que ya ha finalizado mi participación en ello estoy contenta y agradecida por la experiencia que adquirí”. (D, TTP 5)

Interpretamos que las estudiantes valoraron positivamente el acercamiento a la escuela primaria y las actividades realizadas con las docentes y sus alumnos, porque les permitió el enriquecimiento de sus trayectorias de formación. Reconocieron lo relevante del trabajo de esas docentes en el contexto de vulnerabilidad social donde se localiza la escuela y comprendieron lo importante de interesarse por las problemáticas sociales y familiares que atraviesan los alumnos dado que también es inherente al compromiso con la mejora de la educación. Las siguientes palabras sirven para ejemplificar sobre lo reflexionado en ese sentido:

“Se puede visibilizar la preocupación de las docentes con la exclusión, la marginación y las carencias con las que conviven sus alumnos. (...) Creo que un docente, antes de ejercer su profesión, debe conocer el contexto en el que se desenvuelve, analizar las trayectorias de vida de sus alumnos, sus problemáticas, es decir, debe estar comprometido socialmente porque no transmite conocimientos a seres inertes o vacíos, sino que está formando sujetos, personas con diferentes subjetividades, con problemáticas y con conocimientos propios. Por esto, el docente es más que un simple transmisor de conocimientos. Un buen docente debe comprometerse con el contexto en el que se desenvuelve”. (D, TTP 1, 2016)

Ahora bien, así como adquirieron aprendizajes facilitados por la experiencia de extensión y promovidos por los docentes de las escuelas primarias, también dieron cuenta de algunas instancias donde ellas como estudiantes universitarias les propiciaron aprendizajes a las docentes de la institución, como puede apreciarse en lo dicho en la segunda entrevista:

“Por ejemplo nosotros cuando dimos la clase, a la docente le gustó el esquema de conceptos que nosotras habíamos hecho, le sacó fotos y demás, y eso por ahí refleja el interés. Y después me parece que cuando hicimos la socialización también ahí pudieron aprender de nuestras propuestas de clases a utilizar las imágenes satelitales y a construir un estudio de caso”. (D, entrevista colectiva 2).

¿Qué aprendieron las estudiantes en las prácticas de extensión?

A continuación puntualizamos algunos de los aprendizajes que destacaron las estudiantes con relación a las instancias de educación experiencial. En primer lugar, valoraron positivamente las herramientas adquiridas para vincular más profundamente la teoría con la práctica y poder hacerlo a partir de aplicar conceptos académicos para el análisis de situaciones reales de contextos extra universitarios. Citamos un fragmento de una entrevista:

V: Por ejemplo, a mí me ayudó y aprendí a poder relacionar los conceptos, pensarlos fuera de la facultad, que por ahí uno lo hacía medio obligado porque lo necesitabas para el examen, pero ahora uno ya lo hace como natural.

JP: para mí lo hace innovador y como decían las chicas todo lo que uno va aprendiendo desde la extensión al poder aplicar lo teórico de toda la carrera, poder aplicarlo en la vida real.

V: para mí no es solo poder aplicar todo lo que aprendemos en la materia, sino pensar esas experiencias. El mismo juego que hacíamos con los trabajos teórico-prácticos, poder pensar esas situaciones o experiencias de la extensión para poder traerlo, incorporarlo, sería como un ida y vuelta. No solo nosotros ir a aplicar lo que aprendíamos en Didáctica [de la Geografía] sino poder pensar desde la extensión, pensar esos conceptos y relaciones en situaciones de tal día". (Fragmento de entrevista colectiva 2).

Como se observa en las expresiones anteriores, evaluaron como muy significativa la incorporación curricular de la extensión a partir de reflexionar sobre lo que iban haciendo y aprendiendo y, en relación con ello, por la posibilidad de "aplicar" los conocimientos académicos al análisis de situaciones vivenciadas en la escuela. Consideramos que el concepto de metacognición, al que se le dio relevancia en la asignatura, y que fue destacado como altamente significativo por las estudiantes, les permitió profundizar sus procesos de autorreflexión sobre sus formas de pensar y aprender:

"Todo lo que hace referencia a la propia reflexión de cómo pensamos y actuamos, el darnos cuenta de lo que estamos haciendo, y el ser capaces de someter los propios procesos mentales a un examen consciente para poderlos controlar más eficazmente, se ha denominado con el concepto de metacognición". (Monereo Font y Clariana, 1993:45)

De manera entrelazada, se hizo alusión a diferentes enfoques sobre el aprendizaje, a las distintas estrategias, a las nociones de motivación intrínseca y extrínseca, al pensamiento crítico, a la metodología de estudio, entre otras herramientas conceptuales que las estudiantes pusieron en juego para analizar situaciones propias y de otros sujetos. Como resultado, notamos que fueron exhibiendo una preocupación por interrogarse sobre si estaban aprendiendo

y cómo lo hacían. Con respecto a esto, una de ellas sostenía:

"Pensás en tu proceso metacognitivo todo el tiempo [risas de todas las alumnas], qué hago acá para que me sirva ¿estoy aprendiendo? ¿no? Entonces tengo que cambiar el método. Tengo una obsesión con eso y concuerdo con eso que decís vos [nombra a una compañera] de aprender a escribir, porque no saber escribir te limita en tu tarea docente también". (P, entrevista colectiva 2)

Para comprender mejor la expresión anterior, especificamos que la cátedra realiza una propuesta de escritura académica de carácter narrativo. Es necesario recalcar que más allá del esfuerzo que les implicó, las estudiantes la han valorado como sumamente significativa por la posibilidad de reflexión que les permitió esa modalidad de escritura de los trabajos teórico-prácticos, los que versaron sobre distintos aspectos de la propuesta de extensión. Socializamos una expresión para ejemplificar:

"Aprendí a aplicar la teoría que nos daba el profesor al hacer los trabajos prácticos, por ejemplo, en los análisis que íbamos haciendo respecto de las entrevistas a las docentes de la escuela, es decir, desde la teoría cómo se puede analizar un caso. También, en el trabajo final sobre todo lo que fuimos haciendo en la extensión, ya que fue todo análisis a través de lo propuesto por la cátedra, de los textos que proponía y del análisis de lo vivido". (JL, entrevista colectiva 2).

Registramos que, por medio de las entrevistas y la interacción con las docentes de la escuela primaria, se dio una comprensión más profunda de algunos conceptos, como es el de trayecto formativo, especialmente con relación a los contenidos de Geografía. Pudieron acercarse a las experiencias de formación de las docentes en la escolaridad secundaria, en el profesorado y en la instancia de desarrollo profesional que les significaba la propuesta de extensión. En los análisis de las entrevistas que cada estudiante realizó destacaron que las biografías escolares de las docentes daban cuenta de una geografía con fuerte presencia de contenidos físico-naturales y la escasa incorporación de lo social. A su vez, que fueron muy pocas las maestras que sostuvieron que oportunamente habían estudiado contenidos de la disciplina en los institutos de formación del profesorado y resaltaron, como consecuencia, las voces donde hacían alusión a que el proyecto de extensión les había permitido visualizar "otra" Geografía, que aborda problemáticas sociales, que trabaja desde estudios de caso sobre conflictos entre distintos actores sociales y que, en vez de la mera presentación de datos, se preocupa por dotar de densidad conceptual la enseñanza. Para ilustrar transcribimos un pequeño fragmento de un trabajo escrito:

“Me interesa destacar, que la mayoría de las entrevistadas en varias ocasiones, nos aclararon que la Geografía que ellas estudiaron en su trayecto por la escuela no es la que se estudia hoy en día, haciendo referencia justamente a que en su momento se estudiaba la parte física de la Geografía, donde el papel del hombre quedaba relegado”. (M, TTP 1, 2016)

Por otra parte, subrayaron la posibilidad de aprender de otros actores y sujetos de la comunidad y mencionaron, por ejemplo, distintos saberes sobre la escuela y la docencia que les aportaron los profesores de educación primaria y también de las graduadas universitarias que integraron el equipo de extensión. Esto conllevó un cambio en las concepciones epistemológicas de las estudiantes, al comprender que el saber válido no se encuentra solo en los ámbitos académicos científicos y, por lo tanto, que el conocimiento que adquieren en la universidad se puede nutrir de otras fuentes. Una de las estudiantes remarcó lo importante de tomar conciencia de que el otro sabe y que puede realizar aportes. Por ello, la necesidad de propiciar una escucha atenta de sus palabras. En ese sentido, las estudiantes citaron a las docentes que les hablaron de la “pasión” como elemento central de aquella enseñanza que busca una mejor educación. Además, destacaron que de los talleres y de la observación de las clases pudieron aprender contenidos que para ellas eran nuevos, comprender la variedad de propuestas que se pueden plantear sobre un mismo tema y reconocer las posibilidades de aprendizaje de los alumnos ya que las propuestas de enseñanza incluyeron ciertos conceptos que no esperaban que se pudieran abordar en niños de corta edad. Asimismo, revelamos que la mayoría mencionó que lo realizado les permitió ampliar la mirada sobre los ámbitos de inserción profesional y empezar a visualizarse en otros roles profesionales tales como los de asesor pedagógico o el ejercicio de la docencia en Institutos Superiores en las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales de los Profesorados de Educación Primaria. Socializamos las siguientes palabras de una entrevistada:

“Otra cosa que nos dejó es vernos en otros lugares, no solamente como profesores de escuelas secundarias, sino esto de poder ser adscriptos en docencia o en extensión, o dar clases en un instituto terciario en las Didácticas de las Ciencias Sociales, que uno no se veía en esas materias, o poder dar clases en una carrera de Turismo. (...) Me di cuenta también de la visión limitada que tenía de docencia, porque dar clases en el nivel medio no te limita tampoco a dedicarte a escribir un texto académico, como el que leímos de la profesora que escribió junto con nuestro profesor”. (P, entrevista colectiva 2)

Como se observa en la cita, también hubo modificaciones en la forma en que algunas de ellas se conciben como futuras profesoras con desempeño en escuelas secundarias, en el sentido de poder pensar la posibilidad de continuar en estrecho contacto con

la universidad al participar de proyectos de extensión o de investigación, haciendo adscripciones y, a su vez, como docentes que pueden escribir para comunicar sus trabajos en congresos y revistas. Para finalizar, resaltamos que, a partir de la experiencia, algunas estudiantes comentaron que empezaron a concebir al trabajo docente en su dimensión grupal y de compromiso colectivo.

Reflexiones finales

La participación en una propuesta de extensión de educación experiencial ha permitido a las estudiantes poner en acción sus conocimientos académicos en contextos extra universitarios y al servicio de otros actores. Al mismo tiempo, las instancias de prácticas en la escuela primaria les propiciaron aprendizajes a partir de las vivencias y de los aportes de sus docentes y alumnos, cuyo reconocimiento fue sumamente significativo.

En tal sentido, entre los aprendizajes que hemos identificado en esta experiencia, a partir de las palabras de las estudiantes, presentamos la siguiente síntesis. En primer lugar, destacaron haber conceptualizado qué es la extensión y reconocer que es una de las funciones sustantivas de la universidad, dando cuenta de la comprensión de su sentido. En segundo lugar, consideramos altamente significativo que mencionaran la adquisición de herramientas para analizar e interpretar situaciones de la docencia y de las instituciones educativas, a partir de la vinculación entre teoría y práctica. En tal sentido, las alumnas sostuvieron lo importante de haber podido lograr la interacción entre extensión, reflexión, metacognición y los procesos de escritura. Todo ello, coadyuvó al desarrollo de prácticas extensionistas, de aprendizaje y de enseñanza, que les fueron relevantes. En tercer lugar, subrayaron la posibilidad de aprender de otros sujetos de la comunidad, valorando sus voces y aportes, pudiendo reconocer que el saber válido no se encuentra solo en la universidad. Por último, enfatizaron el hecho de que, a partir de la experiencia, ampliaron sus conocimientos sobre los múltiples ámbitos de inserción laboral y de los variados roles profesionales que pueden ejercer como futuras profesoras de Geografía.

Para concluir, especificamos que advertimos una ambivalencia que deviene, por un lado, en que las alumnas manifestaron que les hubiese interesado haber permanecido más tiempo en la institución educativa de nivel primario y haber realizado más actividades. Sin embargo, por otro lado, señalaron que en algunos momentos se sentían desbordadas por tantas acciones que debían emprender. Debemos reconocer que el cursado de una asignatura tiene un inicio y un final, siempre con un conjunto limitado de actividades que se pueden proponer. Hecha esta salvedad, queda en la libertad de los estudiantes emprender nuevas experiencias. En este sentido, resaltamos para finalizar que dos de ellas han comenzado en el año 2017 a participar de un nuevo proyecto de extensión, esta vez de carácter extracurricular.

“

la perspectiva de indagación se aproxima a la modalidad narrativa ya que recuperamos e interpretamos distintas narraciones orales y escritas de las estudiantes

Referencias bibliográficas

Arocena, R. (2013). La curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? *Cuadernos de extensión* N° 1, 9–17. Montevideo: UdelAR.

Ausubel, D.; Novak, D y Hanesian, H. (1986). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. 2ª ed. México: Trillas.

Camilloni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículum universitario. En Menéndez, G. et al., *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y enseñar* (pp. 11–21). Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

Cano Menoni, A. (2014). La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos. Documento de trabajo. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141202093928/ensayo_cano_premio_pedro_krotsch.pdf (consultado el 20 de junio de 2017).

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). México: Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html> (consultado el 10 de junio de 2017).

Fresán Orozco, M. (2004). La extensión universitaria y la Universidad Pública.

Reencuentro, 39, 47–54. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.

Harguinteguy, F.; Garaño, I.; Ávila Huidobro, R. y Elsegood, L. (2015). Aprender en movimiento: Una experiencia de articulación estratégica de saberes para una sociedad más justa. *ExtendER*, 2, 8–17. Paraná: UADER.

Menéndez, G. (2013). Institucionalización de la extensión. Conceptualización y dimensiones de la extensión. En Menéndez, G. et al., *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y de enseñar* (pp. 22–37). Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

Monereo Font, C. y Clariana, M. (1993). *Profesores y Alumnos Estratégicos. Cuando aprender es consecuencia del pensar*. Madrid: Pascal.

Rafaghelli, M. (2016). Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión. *Revista +E versión digital*, (6)6, 8–15. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2013). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. *Cuadernos de extensión* N° 1, 19–42. Montevideo: UdelAR.