
**Revista
de Extensión
Universitaria**

06
**Integración de la docencia
y la extensión. Un desafío
para el currículo universitario**

**Revista
anual gratuita**
Año 6. # 06. 2016.
Santa Fe. Argentina

ISSN (impresa) 2250-4591
ISSN (en línea) 2346-9986

**UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL LITORAL**



Editorial

A comienzos de 2016, +E inició la etapa de indexación en importantes catálogos internacionales. Hoy nos referenciamos a Latindex, Clase, Biblat, REDIB, DOAJ, DRJI, MIAR, cuestión que nos llena de orgullo y nos alienta a seguir trabajando para mejorar la calidad editorial. Siempre desde una concepción de política de acceso abierto y dando cuenta de la pluralidad de perspectivas que habitan a la extensión universitaria desde sus orígenes.

En este sexto número de +E se puso la mirada en uno de los temas centrales de la agenda de discusión en las redes de extensión del país y de Latinoamérica: la integración de la docencia con la extensión. Si bien esta integración no es novedosa —se pueden identificar asignaturas y cátedras que trabajan desde hace muchos años en este sentido, en especial aquellas vinculadas al campo de la salud, la ruralidad y el trabajo social— es muy reciente el esfuerzo sistemático y pautado de la gestión universitaria por proponer nuevas estrategias educativas que no solo permitan formar de una mejor manera a los estudiantes para insertarse en un mundo cada vez más complejo, sino que puedan hacerlo de manera crítica, creativa y con compromiso social. Es en este sentido, en el que la extensión aparece en el centro de la escena. Y esto sucede porque se asume el papel relevante que tienen las prácticas sociales universitarias planificadas en la formación integral de los estudiantes.

Lejos de ser un discurso instituido, la integración de funciones es un tema muy controversial en el ámbito universitario que tiene como telón de fondo, ni más ni menos, a las distintas concepciones epistemológicas sobre el conocimiento, a la formación de los estudiantes universitarios y a los modos de relación que la academia

establece con las problemáticas vinculadas al desarrollo de nuestras sociedades. Controversia que marca un contrapunto entre los que entienden el potencial de la integración y los que la miran con desconfianza. El gran desafío de los primeros, es construir un corpus teórico, un portafolio de metodologías y formas de validar estos nuevos procesos educativos que permitan fundamentar la mirada política respecto del lugar que ocupa la Universidad en la sociedad, especialmente el rol que juega en Latinoamérica.

Tal vez sea este recorrido reciente y apasionante lo que explique, en parte, la cantidad de artículos que se presentaron en esta convocatoria de +E. Recibimos 142 artículos procedentes de diversas universidades de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, México y Uruguay, de los cuales fueron seleccionados 60 para la versión digital de la Revista.

En la sección *Perspectivas*, se seleccionaron artículos que presentan fundamentos teóricos y metodológicos desde dónde se pueden pensar este tipo de prácticas denominadas de múltiples maneras: Prácticas de Educación Experiencial, Prácticas de Aprendizaje-servicio, Aprendizaje Basado en Problemas, Prácticas Preprofesionales Sociocomunitarias etc.; cómo plantear los abordajes multidisciplinares y cómo conformar los equipos. En esta sección también se encontrarán artículos que permiten reflexionar sobre modelos históricos que han puesto el esfuerzo por pensar estrategias de integración entre estas dos funciones. Asimismo, hay artículos que dan cuenta de herramientas e instrumentos que permiten ajustar los diagnósticos participativos, así como textos que dan cuenta de la complejidad social en la que la universidad apuesta a intervenir. En *Desafíos de gestión* se presentan

las distintas estrategias y dispositivos que asumen los equipos de conducción para llevar adelante esta integración, así como las lecturas que tiene la comunidad universitaria respecto de estos procesos y la instrumentación de las líneas de gestión.

En *Intervenciones* los artículos dan cuenta de los proyectos de extensión y acciones de equipos universitarios para fortalecer las políticas que favorecen este tipo de integración, ya sea tomando como epicentro a la propia formación profesional como al abordaje de situaciones sociales que requieren múltiples profesiones y disciplinas.

En *Reseñas de libros* el lector podrá encontrar libros interesantes que aportan desde distintas concepciones al tema abordado.

En *Apuestas* se encontrará la experiencia de la UNL respecto a la internacionalización de la extensión y su Escuela de Invierno de Extensión. No nos cabe duda que este número de +E será de lectura indispensable para aquellos que quieran investigar, referenciar experiencias o animarse a iniciar un camino en donde la extensión sea incluida como estrategia educativa; permita potenciar otros modos de aprendizajes y, a la vez, proporcione un servicio de calidad para la comunidad involucrada en las propuestas.

Agradecemos a todos los autores que presentaron artículos y convocamos a la comunidad universitaria para escribir en nuestro próximo número que versará sobre *“Extensión universitaria: agendas, debates y desafíos a 100 años de la Reforma de 1918”*. Será, sin lugar a dudas, una edición especial, de reflexión sobre el legado de la Reforma y su resignificación en el mundo actual, especialmente en lo que concierne a la extensión.

Cecilia Iucci
Editora

Sumario

Integración de la docencia y la extensión /
Perspectivas

PÁG. 08

Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión
Milagros Rafaghelli

PÁG. 16

Fundamentos y perspectivas desde donde pensar la integración de la docencia y la extensión en la Universidad Nacional del Litoral
Mariana Boffelli / Sandra Sordo

PÁG. 24

La evaluación en proyectos de extensión incluidos en el currículo universitario
Alicia R. W. de Camilloni

PÁG. 36

¿Extensión? ¿De qué estamos hablando?
Daniel Malano / Sonia Sánchez / Rubén Elz

PÁG. 42

Repensar las ciencias y las fronteras disciplinares. Reflexiones a partir de proyectos de extensión sobre emergencia hídrica de la Universidad del Litoral
Anabella Córdoba / María del Valle Morresi / Patricia Chialvo

PÁG. 50

Inclusión curricular de la extensión en el campo de la salud: la vinculación de la universidad con la sociedad desde una nueva perspectiva
Noemí Bordoni

PÁG. 64

La formación en extensión como desafío. Reflexiones a partir de la determinación curricular de la extensión agropecuaria en La Plata en los años 60
Cintia Analia Barrionuevo / Juan José Garat

PÁG. 74

Novos movimentos sociais e extensão universitária: para uma configuração democrática de saberes
María del Carmen Cortizo

PÁG. 84

Perspectivas de la Cartografía Social, experiencias entre extensión, investigación e intervención social
Juan Manuel Díez Tetamanti / Magali Elizabeth Chanampa

Integración de la docencia y la extensión /
Desafíos de gestión

PÁG. 96

El aprendizaje experiencial: una práctica de innovación que se afianza en la Universidad Nacional del Litoral
Gustavo Menéndez / Laura Tarabella

PÁG. 104

El aprendizaje y servicio como realización de la extensión universitaria. El caso de las Prácticas Sociales Educativas en la Universidad de Buenos Aires
Oscar Gabriel García / Gustavo Galli

PÁG. 112

Curricularización de la extensión universitaria para la promoción de la salud en la Universidad de La Habana. Un acercamiento a su conceptualización y praxis
Amado Batista Mainegra / Odette González Aportela / Tania Ortiz Cárdenas

PÁG. 120

Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República
Humberto Tommasino / Felipe Stevenazzi

PÁG. 130

Creación de escenarios convergentes entre docencia, investigación y extensión: la Residencia Integral del Profesorado en Comunicación
Paula Contino / Mariela Daneri

PÁG. 138

Formação em Comunicação Social, currículo e práticas de extensão universitária
Márcio Simeone Henriques

PÁG. 146

Desafíos en el diseño e implementación del Programa Integral de la Cuenca del Arroyo San Antonio de la Universidad de la República
Maximiliano Piedracueva / Leticia Benelli / Lucía Holly / Victoria Bandera

PÁG. 154

Extensión, investigación e integralidad en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de la República
Guillermo Lago / Tatiana Rimbaud / Marcela Venegas

PÁG. 160

Las Prácticas para la Inclusión Social en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires
Federico Saravia / María Victoria Álvarez

PÁG. 164

La dimensión educativa y solidaria del voluntariado en la Universidad Nacional del Litoral
Marcel Mónica Blesio / Marcelo Mendoza

PÁG. 172

La extensión universitaria y el nuevo plan de estudios de la carrera de Abogacía en la Universidad Nacional de La Plata
Cristian Furfaro

PÁG. 180

Hacia una formación integrada en la currícula universitaria: el valor de la práctica en la Universidad Nacional de La Pampa
María Graciela Di Franco / Valeria Alfageme Balza / Norma Di Franco

PÁG. 188

Los dispositivos para integrar la docencia con la extensión en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional del Litoral
Yelena Kuttel / María Laura Birri

PÁG. 194

El desafío de la carrera de Licenciatura en Enfermería frente a las demandas sociales
Verónica Valeria Cabrera / Lorena Guadalupe Ciccarelli / Silvio Damián Saravia

PÁG. 200

La formación transdisciplinaria en el grado universitario: una experiencia de la asignatura de Análisis de la Sustentabilidad Ambiental de Proyectos
Enrique Mihura /
Sandra Romina Campanella

PÁG. 208

La construcción de las bases para la elaboración de mapas de riesgo. Una forma de intervención social desde Terapia Ocupacional

Rosana Ariño / Mariana Boffelli /
Milagros Demiryi /
Daniela Chiapessoni

PÁG. 216

La extensión en la formación de grado del Licenciado en Turismo. El proyecto "Concientización turística ambiental en destinos costeros"

Noelia Padilla / Cristina Varisco /
Graciela Benseny

PÁG. 224

Guardianes del río. Reflexiones sobre lo que hacemos y aprendemos al lado del agua

Patricia Mines /
Ricardo Giavedoni

PÁG. 232

Espacio de Formación Integral "Agricultura familiar en el Uruguay". Propuesta de formación para el análisis crítico de la ruralidad uruguaya

Matías Carámbula Pareja /
Emilio Fernández Rondoni

PÁG. 240

El programa Autoproducción de Alimentos. Un espacio de intersección entre extensión, investigación y docencia

Jimena Verón / Virginia Hamdan /
Paula Natinzon

PÁG. 248

Sinergia entre extensión y docencia en la Facultad de Ciencias Agropecuarias de Universidad Nacional de Córdoba

Guillermo Ferrer /
Mario Barrientos

PÁG. 256

Desafíos de la Educación Alimentaria Nutricional: construcción de espacios y vínculos en el nivel inicial

Sandra Ravelli / Adriana Panicia /
Érica Figueroa

PÁG. 264

Vigilancia nutricional en escolares de la ciudad de Santa Fe: educación experiencial con estudiantes de Licenciatura en Nutrición

GimenaDezar / Ana Luz Kruger

PÁG. 272

La lactancia como eje integrador de actividades en docencia, investigación y extensión

Hebe P. Rojo / Silvia Mirkin /
Silvina Aguirre / Andrea Giorgis

PÁG. 278

Aprendizaje-servicio: una experiencia rural de promoción de la salud con varones adultos en Tucumán (Argentina)

Analía Graciela Soria / Rosa
Silvina Guber / Liliana Mónica
Tefaha / Claudio Romero

PÁG. 286

Salud bucal: curricularización de la extensión en los Espacios de Formación Integrados de la Universidad Nacional de Córdoba

Natalia Agüero / Leonor Lattanzi /
Lila Susana Cornejo /
Pablo Cristian Gigena

PÁG. 292

La extensión en la currícula desde la perspectiva docente en Odontología Social de la Universidad Nacional de Rosario

Andrea Maino / Anibal Díaz

PÁG. 298

Aportes para pensar la integración docencia, investigación y extensión universitaria, desde una experiencia en el campo "envejecimiento y vejez"

María del Carmen Ludi /
Carina Messina

PÁG. 306

Enseñanza, investigación y extensión: tres prácticas articuladas en la cátedra de Didáctica General de la Universidad Nacional del Litoral

Victoria Baraldi

PÁG. 314

Saberes e práticas da docência em hospital: vivências do pedagogo em formação através da extensão universitária

Francy Sousa Rabelo

PÁG. 320

Experiências de convergência entre ensino, pesquisa e extensão na formação inicial de futuros pedagogos

Cristiane Aparecida Medeiros
Montanini / Adriana Moreira da
Rocha Veiga

PÁG. 330

As contribuições de um projeto de extensão na formação inicial do professor de Matemática

Marnei Luis Mandler /
Regina Helena Munhoz /
ElianeBihuna de Azevedo /
Graciela Moro

PÁG. 336

Juego, ingenio y emoción: otra forma de aprender matemática

Mariel Lovatto / Claudia Zanabria /
María Cecilia Municoy /
BelquisAlaniz / Agustina Huespe

PÁG. 344

Experiencias desde la educación matemática: encrucijadas entre docencia, extensión e investigación

Marcela Götte /
Ana María Mántica

PÁG. 352

Apertura al conocimiento en Ciencias Naturales a través de la experimentación

Mirta Furlani / Susana Palma /
Silvina Rebechi / María Sara Salsi

PÁG. 360

Proyectos de extensión como promotores de un aprendizaje significativo para alumnos de Ciencias Veterinarias en la Universidad Nacional de Rosario

Renato Biolatto / Raúl Vallone /
Carla Vallone / Andrés Bassi

PÁG. 370

Microintervenciones didácticas para la alfabetización de adultos en contextos adversos

Micaela Dallia / Mariana Oggioni /
NatashaRudzki / Lorena Sánchez /
Cintia Carrió

PÁG. 376

Experiencia de integración de docencia y extensión universitaria para la ampliación de derechos de la niñez en comunidad

Marcela D'Angelo / Florencia
Donayo / Verónica Heinrich /
Lorena Ramos

PÁG. 382

La Universidad escucha a las escuelas: balance de una acción sinérgica

Gabriela Rotondi

PÁG. 388

Educación experiencial en Psicología Clínica

Elizabeth Jorge / Macarena
Guzmán / Cristina González /
Gladis Gentes

PÁG. 396

Una experiencia de curricularización de la extensión en Bioingeniería

Fernando Sasseti / Marisol
Perassi / Diego Kadur /
Javier Billordo

PÁG. 404

Una experiencia de formación universitaria en relación con organizaciones sociales. Reflexiones sobre la práctica docente

Ana Luz Abramovich /
Natalia Da Representação /
Marisa Fournier

PÁG. 410

Convergencia entre formación y extensión: intervención preprofesional en Trabajo Social en la Universidad Nacional de Córdoba

María Inés Peralta / Sabrina Bermudez / Paola García Elettore

PÁG. 416

El ejercicio del derecho a la educación y la comunicación en la formación universitaria a partir de una propuesta de extensión

Aixa Boeykens

PÁG. 422

El desafío de articular una experiencia extensionista a la currícula del taller de diseño

Martín Bomrad / Horacio Gorodischer / Silvia Torres Luyo / Mariana Oliva

PÁG. 430

Cuando el territorio se hace texto: protagonizando la Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria en la Universidad Nacional de Quilmes

Selva Sena / Dalila Sansón / Stella Berón / Daniel García

PÁG. 438

Resultados y desafíos de la educación experiencial en costos y gestión para el Centro de Emprendedores de la Economía Social y Solidaria

José Puccio / Romina Carola Valli / Melisa De Greef / Alejandra del Carmen Fail

PÁG. 446

La Facultad de Humanidades en la cárcel: formación docente, investigación y extensión

Brenda Hidalgo / Mario Arnoldo Alanís

Integración de la docencia y la extensión /
Reseña de libros

PÁG. 455

Integralidad: tensiones y perspectivas

Agustín Cano Menoni

PÁG. 456

Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y de enseñar

Valeria Boruchalski

PÁG. 457

Los caminos de la extensión en la universidad argentina

Pablo Arnau Short

PÁG. 458

Universidad, territorio y transformación social. Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento

Luciana Fiorda

PÁG. 459

Extensão Cultural: Literatura, artes visuais e formação de professores

Daniela Lima Nardi Gomes

PÁG. 460

Hacia una geografía comunitaria. Abordajes desde la cartografía social y los sistemas de información geográfica

Lucas Cardozo

Apuestas /

PÁG. 462

Escuela Internacional de Extensión de la UNL

Amelia Buscemi

PÁG. 464

Agenda Redes

PÁG. 465

Próximo número
Pautas de publicación

.1

Perspectivas



© Hugo Pascucci

Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión

Milagros Rafaghelli

Docente investigadora de la Universidad
Nacional del Litoral y de la Universidad
Nacional de Entre Ríos, Argentina.
milagrosrafaghelli@gmail.com

Resumen

El propósito de este trabajo es ofrecer un conjunto de ideas que permitan reflexionar sobre los efectos de la participación en Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) de la Universidad Nacional del Litoral. Las ideas deben entenderse como hipótesis de trabajo, como provocación para introducir nuevas claves de lecturas y cernir el tema que nos convoca. Muchas de ellas surgieron en espacios en los que docentes y alumnos aportaron solidariamente sus experiencias. La pretensión es revisar supuestos y referencias conceptuales e introducir otras orientaciones. Asimismo, se describen los componentes de la evaluación en las PEEE y se formulan algunos principios que deberían estar presentes en la construcción de propuestas evaluativas situadas en las prácticas.

Palabras clave

- Educación experiencial
- Aprendizaje en comunidades de práctica
- Evaluaciones situadas
- Universidad Nacional del Litoral

Integración de la docencia y la extensión /
Perspectivas

RECEPCIÓN: 24/06/16

ACEPTACIÓN FINAL: 7/09/16

Resumo

O objetivo deste trabalho é fornecer um conjunto de ideias que permitam refletir sobre os efeitos da participação em Práticas de Extensão de Educação Experimental (PEEE) da Universidad Nacional del Litoral. As ideias devem ser entendidas como uma hipótese de trabalho, como uma provocação para introduzir novas chaves de leitura e apurar a questão que nos ocupa. Muitas delas surgiram em espaços onde professores e alunos contribuíram conjuntamente com as suas experiências. O objetivo é rever os pressupostos e referências conceituais e introduzir outras orientações. Além disso, descrevem-se os componentes da avaliação nas PEEE e se formulam alguns princípios que deveriam estar presentes na construção de propostas avaliativas situadas nas práticas.

Palavras-chave

- Educação experiencial
- Aprendizagem em comunidades de prática
- Avaliações situadas
- Universidade Nacional del Litoral

Para citación de este artículo

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

1. Prácticas de extensión: entre lo político y lo cognitivo

Sigue siendo una tensión teórica y práctica el modo de dar lugar a la integración docencia, extensión e investigación en la formación universitaria. La preocupación constante de los profesores por la relación entre aprendizaje y experiencia muestra que el valor de la experiencia en la formación no está puesto en duda aunque se desconozca aún el mejor modo para convertirla en una opción significativa del aprendizaje.

Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) interpelan lo establecido en el currículo universitario convencional; promueven encuentros fuera del aula entre distintos actores e instituciones y diálogos con la autenticidad de las situaciones de la vida real. Problematizan cada campo de saber disciplinar, escuchan nuevas voces y abren nuevas preguntas.

La noción de aprendizaje mediante la práctica social situada en la comunidad será una dimensión clave en el análisis que iremos proponiendo. Nos acompañan las ideas de autores como Jean Lave (1991), Chaiklin y Lave (2001), Engeström (2001), Salomon (1993) y Wenger (2001), entre otros. Sería un error afirmar que ellos sostienen las mismas ideas. Los seleccionamos porque comparten un núcleo duro de conceptos y principios, y porque el corpus de sus trabajos nos ayuda a pensar el tema de esta convocatoria. Diseñar prácticas de extensión integradas al currículo universitario implica problematizar y resignificar los propósitos, los sentidos y los instrumentos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Siempre ha sido complejo en los procesos de formación articular y sostener con coherencia el deseo y su concreción. Mientras que la intención es que la evaluación sea una instancia más de aprendizaje, lo que se les solicita a los estudiantes es que respondan a preguntas que buscan verificar y controlar los saberes. Presentaremos en la segunda parte del texto algunas ideas que aporten elementos para elaborar situaciones evaluativas sensibles a las PEEE.

2. ¿Cómo y qué se aprende en las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial?

Sin entusiasmar al lector en cuanto a que encontrará en lo que sigue una respuesta certera a los interrogantes formulados, nos interesa ensayar un marco de referencia conceptual que permita 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.

En el campo de la Psicología de la Educación existen distintos enfoques que explican el aprendizaje, cada uno destaca aspectos diferentes del mismo. Las diferencias son de carácter fundamental en cuanto se refieren a la naturaleza del conocimiento y a los modos de conocer; al papel de la cultura y de los contenidos en el aprendizaje; al lugar de los sujetos de la educación y al de los profesionales en la sociedad. Ningún enfoque sustituye a otro, ni es en sí mismo mejor que otro, sino que cada uno de ellos toma

cuerpo en supuestos distintos. Cada profesor adherirá al que mejor refleje sus intenciones pedagógicas. De todos modos, es infructuosa la toma de posición radicalizada por unos u otros si no se dilucidan previamente los principios éticos y políticos que sostienen las razones de educar y las características del profesional universitario que se desea formar. Cada profesor adhiere al que mejor refleja sus intenciones.

3. Dilemas cognitivos en la formación universitaria

La formación universitaria se basa principalmente en el supuesto de que aprender es un proceso complejo de construcción individual de conocimientos y que requiere del mayor esfuerzo intelectual y dedicación por parte de los estudiantes. Además, se considera que es el resultado de la interacción que los alumnos realizan con los contenidos transmitidos por los profesores durante la enseñanza. Está presente la idea que la cantidad de contenidos y las actividades prácticas que sirven para su aplicación aumentan las posibilidades de comprensión. En muchas prácticas de enseñanza los estudiantes toman asiento en las aulas y/o laboratorios, prestan atención a sus profesores, anotan una gran cantidad de información y resuelven un importante número de trabajos prácticos a través de los cuales se busca promover el tan esperado proceso de construcción de conocimientos. El esfuerzo por parte de los profesores reside en seleccionar los contenidos, los ejemplos y las actividades que mejor ayuden a presentar los conceptos y las teorías que deben ser enseñados.

La Psicología Cognitiva se ha interesado por explicar cómo se produce el proceso de construcción de conocimientos y explorar la naturaleza de los cambios cognitivos. Si bien el término cognitivo se ha entendido de distintas maneras, por cognición vamos a entender aquí a los procesos, las disposiciones y la organización interna de los estudiantes que se ponen en relación entre sí y en articulación con el contenido que tiene que aprender: química analítica, sociología de las organizaciones, estrategias de comercialización, conceptos de medio ambiente y área protegida, teorías del aprendizaje, etcétera.

La actividad del aprendizaje comienza con la necesidad de entender algo nuevo. Por lo general los contenidos nuevos encuentran en los estudiantes restricciones que deben superarse, de lo contrario no habrá aprendizajes. Las reestructuraciones cognitivas globales o los cambios ocurridos en dominios específicos del saber promovidos por las explicaciones ofrecidas por los profesores son buenas estrategias para la comprensión. Si hubiese situaciones en las que algo continúa sin comprenderse, las inconsistencias se arreglan con más explicaciones o más actividades para resolver.

Los aprendizajes son el resultado de las operaciones lógicas de abstracción, reflexión y generalización que realizan los estudiantes durante la actividad intelectual. La evaluación es el combate



la progresiva participación de los estudiantes en las actividades de las comunidades de prácticas hace que éstas se conviertan paulatinamente en comunidades de aprendizajes

personal con el conocimiento donde debe demostrarse con certeza y sin equívocos el resultado del proceso. La acumulación de conceptos y teorías como fin en sí mismo. La descontextualización del contenido y la actividad son condición para que se puedan aprender habilidades generales que luego serán aplicables a cualquier situación. Los estudiantes se familiarizan con un modo de aprender cuyo éxito se garantiza cuando se aprende la lógica de resolución de problemas técnicos y abstractos, aislados de cualquier distracción contextual pero con la generalidad suficiente para poder transferirlo a situaciones distintas.

Los resultados de las investigaciones en el campo de la Psicología de la Educación y la reflexión sobre intervenciones en los últimos años, comienzan a difundir la idea 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. El desempeño cognitivo se enriquece cuando el aprendizaje ocurre en situaciones contextualizadas en la vida cotidiana.

Analizar el impacto de las variables situacionales en el aprendizaje no significa abandonar las propuestas de enseñanza áulicas que promueven procesos internos de construcción de conocimientos científicos.

4. Otra idea de aprendizaje

Permítasenos introducir otra idea de aprendizaje: como proceso y resultado de la participación social. Y otra idea de estudiante: como actor social que aprende mediante la acción en entornos culturales y resolviendo problemas de la vida reales.

Entiéndase por participación social a la interacción de manera activa de los sujetos de la educación (profesores y estudiantes) en las prácticas de una comunidad: ya sea de micro emprendedores, de ceramistas, de jóvenes ciudadanos, de vecinos de un complejo habitacional, de trabajadores de una fábrica de alimentos, etc.). La idea de aprendizaje como proceso y resultado de la participación en una comunidad de práctica, también requiere un esfuerzo intelectual, de los profesores y de los estudiantes, cargado de

compromiso e interés social. La presencia de estos componentes cambia radicalmente la naturaleza y el sentido de los aprendizajes. Independientemente de cuál sea la descripción formal del perfil y las incumbencias de los profesionales que se mencionan en el currículo universitario, cada comunidad crea prácticas para hacer lo que es necesario hacer. La progresiva participación de los estudiantes en las actividades de las comunidades de prácticas hace que éstas se conviertan paulatinamente en comunidades de aprendizajes.

La actividad, o sea, eso que las personas hacen en su trabajo cotidiano, tiene una estructuración situacional específica, real y no artificial, en la que estudiantes y profesores ponen a dialogar los saberes disciplinares. La tensión entre los contenidos disciplinares y la estructuración situacional específica de las actividades en las comunidades de práctica es el núcleo principal de la idea de aprendizaje que estamos proponiendo. Por ejemplo: ¿qué uso hacen los microemprendedores de las estrategias de comercialización? ¿Con cuáles problemas tienen que lidiar que no están enunciados en la teoría?, ¿qué grado de actualización tienen los contenidos enseñados en las aulas universitarias? ¿Qué problemas se presentan en las escuelas secundarias que las teorías del aprendizaje no resuelven? Consideramos que para aportar respuestas auténticas a estos interrogantes se requieren conocimientos disciplinares específicos junto con el conocimiento de la idiosincrasia de la comunidad de práctica.

Las PEEE son una oportunidad para que la formación universitaria establezca una relación dialéctica entre pensamiento y contexto y para que se desplace, aunque sea solo por un momento, de la encerrona cognitiva que se produce cuando los contenidos disciplinares se ofrecen solo en el espacio físico del aula.

El proceso de construcción de conocimientos se amplifica y enriquece cuando ocurre mediante la participación de los sujetos en actividades cotidianas y en contextos reales. Las PEEE promueven una formación de puertas afuera relacionándose con una perspectiva del aprendizaje que incentiva a que el conocimiento se construya mediante la participación progresiva en la actividad y junto con otras personas.

5. Mitos sobre la transferencia y la aplicación del aprendizaje

El modo de pensamiento que se promueve en situaciones específicas introduce un marco teórico con nuevos referentes para reflexionar sobre la naturaleza del aprendizaje, del contexto, y el contenido de lo que se aprende. Las PEEE interpelan el arraigado concepto de transferencia de conocimientos y, por lo tanto, ponen en duda el supuesto de que lo que se aprende en las instituciones escolares se traslada y se aplica literalmente y sin mayores inconvenientes a otras situaciones y contextos distintos en los que fueron aprendidos.

La formación tradicional se sostiene en el mecanismo psicológico de la transferencia del aprendizaje. Esto explica la cantidad de teorías y herramientas metodológicas que se brinda a los estudiantes durante su formación con la firme convicción de que servirán en el futuro para analizar e intervenir en situaciones específicas. Este concepto de transferencia refleja ideas muy consolidadas sobre la continuidad entre entornos y sobre la uniformidad cultural. Se alega que la forma de intervenir y resolver problemas en las situaciones reales no es más que la aplicación de lo que se aprendió en el aula. El supuesto es que el conocimiento adquirido en circunstancias libres de influencias contextuales será fácilmente transportable y susceptible de desplegarse en cualquier otro contexto.

Ahora bien, si aceptamos la hipótesis de que la actividad adopta formas diferentes en situaciones específicas y que hay discontinuidad cognitiva entre contextos, tenemos motivos para suponer que lo que se aprende en el aula no se transfiere tan fácilmente a la vida real.

No estamos negando, ni siquiera poniendo en duda, la existencia de aprendizajes en las aulas. Estamos advirtiendo de las diferencias sustantivas entre el modo de aprender en el aula y el que tiene lugar en las actividades situadas en entornos reales.

El respaldo empírico para esta advertencia proviene de las investigaciones recientes que exploran la cognición en la práctica.

Los resultados de las investigaciones muestran que las mismas personas difieren en su modo de pensar cuando resuelven similares actividades pero en diferentes entornos. Esta afirmación nos lleva a pensar sobre el sentido de una formación universitaria tan alejado del contexto social y del contenido de la actividad del futuro profesional.

Quisiéramos insistir en la importancia de los contenidos disciplinares, de los problemas y temas en las PEEE. Dejarlos fuera del análisis sería desconocer su papel indiscutible como elemento clave del aprendizaje y del intercambio entre los sujetos en la práctica. El contenido es el punto de encuentro que posibilita la interacción entre los sujetos de la educación y los actores sociales.

Las PEEE no sustituyen hacer por aprender, en cada práctica hay algo que se enseña y algo que se aprende. Lo que se enseña y aprende no está capturado en una cápsula artificial, está en la

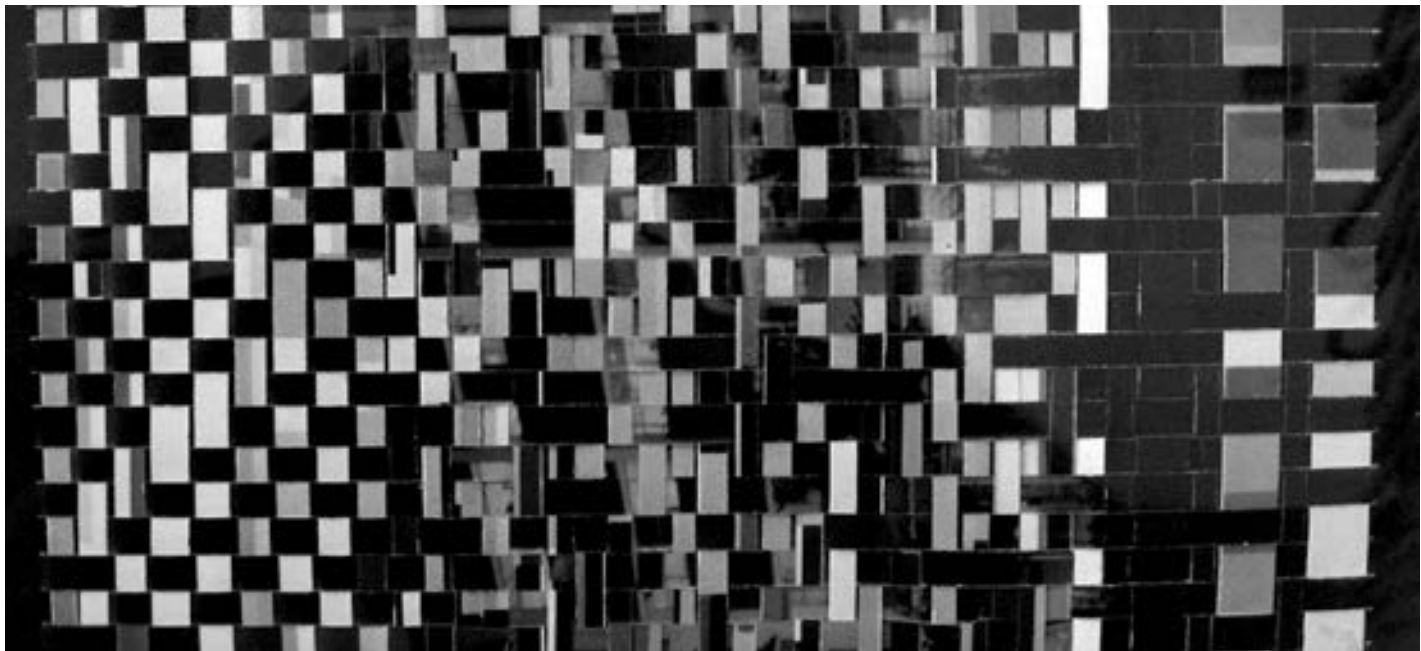
comunidad de práctica. A través de las PEEE se aprenden los contenidos disciplinares alojados en problemáticas sociales, tienen un anclaje epistemológico además de un sentido social. Los contenidos adquieren una dimensión que conmueve el interés, el entusiasmo y el compromiso de los actores. Los estudiantes aprenden a interesarse por el valor de los contenidos a la vez que comprende sus sentidos.

Si bien es necesario que el o los profesores responsables de las prácticas planifiquen y prevean todo antes de su inicio, que especifiquen y regulen los comportamientos esperados, también es necesario tener una disposición a no querer saberlo todo de antemano. Esto permitirá trabajar creativamente con lo no previsto y abrir nuevos recorridos donde se resignifiquen teóricamente los hallazgos. Los profesores responsables de las prácticas tienen que ser capaces de aceptar que tanto los estudiantes como los actores sociales tienen un saber para aportar y un interés para participar, aunque no sepan por qué se interesarán y cómo las pondrán a trabajar. Estas imprecisiones son incómodas inicialmente pero alentadoras a la vez.

Las personas en situación interactúan con los contenidos de los problemas, esos contenidos están distribuidos entre los actores que de una u otra manera son partícipes del problema en cuestión. Pero no solo los contenidos están distribuidos sino también la cognición: la manera de pensarlos. En la comunidad de práctica hay una gran diversidad y heterogeneidad de formas de nombrar y resolver los problemas. La idea que los contenidos y las cogniciones están distribuidas tiene importantes efectos en la forma de concebir el aprendizaje.

Mientras que en los estudios tradicionales los procesos cognitivos son el resultado del esfuerzo intelectual individual para aprender contenidos abstractos y descontextualizados, la teoría de las cogniciones distribuidas propone otra matriz para pensar el aprendizaje: la progresiva participación en las comunidades de práctica y la apropiación de contenidos que resultan de la tensión teoría práctica. Esos contenidos están distribuidos en los programas de cada asignatura y en las prácticas de los actores de la comunidad.

El compromiso mutuo de los sujetos de la educación y los actores sociales en una práctica compartida se convierte paulatinamente y no sin inconvenientes, en contexto para el aprendizaje de los contenidos curriculares, y en oportunidad de modificar las creencias en conocimientos. La comunidad de práctica problematiza y transgrede lo esperable; interpela al conocimiento académico obligándolo a revisar sus propios argumentos, transformarlos o simplemente abandonarlos. Las PEEE son entonces un modo de aprender y, sobre todo, de crear nuevos conocimientos en el marco de cada disciplina y en la dimensión ética y política del ejercicio profesional.



© Jorge Malacheský

6. La evaluación de los aprendizajes en las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial

Las PEEE encuentran en la comunidad la heterogeneidad de lo cotidiano y en consecuencia el desafío de los sujetos de la educación es poner a trabajar las teorías y contenidos disciplinares en esa heterogeneidad. 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 éste, el momento de reflexión teórica y subjetiva de la experiencia. No es el diseño ordenado ni la comunicación sin ruidos de contenidos abstractos la única propuesta que promueve la adquisición de saberes sino la acción, la discusión, la reflexión y la teorización como resultado de las ideas y venidas entre teoría y práctica; previstos e imprevistos, planificación y espontaneidad.

Estas ideas encuentran un límite en el formato de las evaluaciones de los aprendizajes convencionales actuales, por consiguiente, se impone como demanda la necesidad de pensar evaluaciones que integren los principios socio políticos y cognitivos que se promueven en PEEE.

Nos interesa describir y conceptualizar los componentes del acto evaluativo y formular algunos principios que deberían estar presentes en la construcción de propuestas evaluativas situadas y orientadas a evaluar los aprendizajes que se promueven a través de las PEEE.

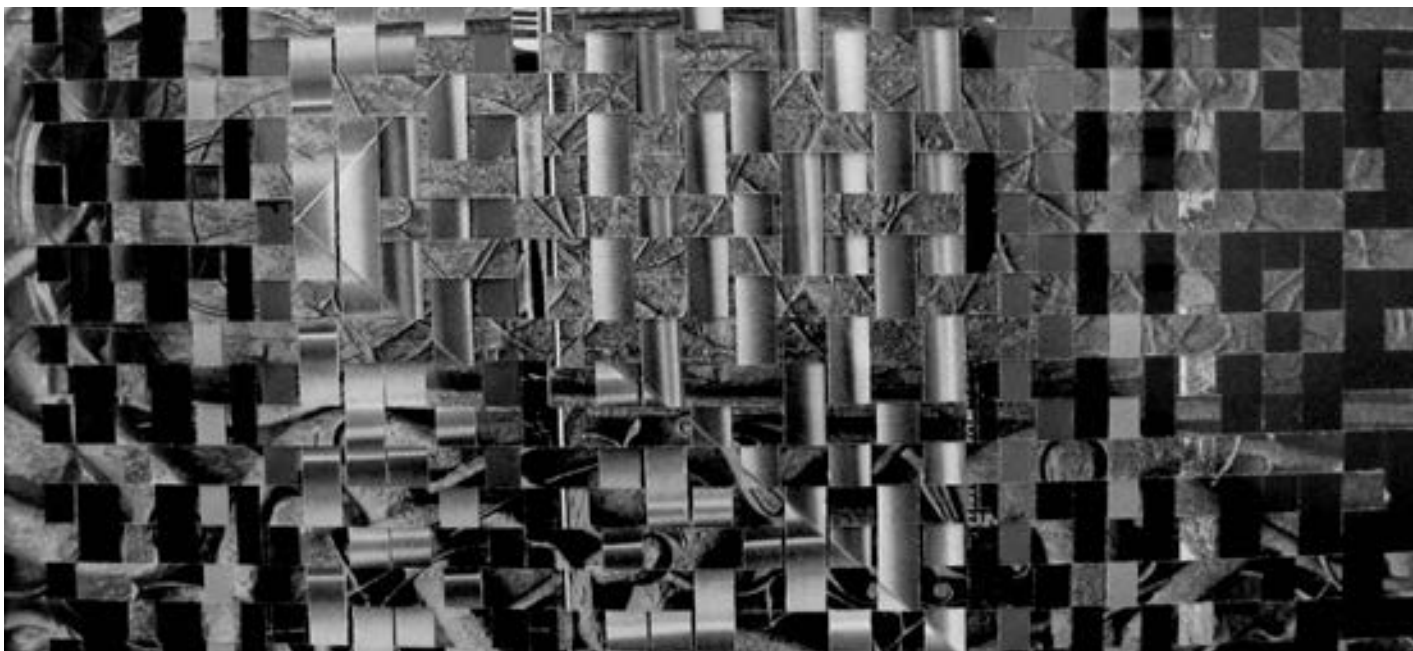
Por ser una actividad de ocurrencia muy elevada en las instituciones educativas y más precisamente en los procesos de formación universitaria, la evaluación puede estudiarse de distintas maneras y

enfocando distintos objetos, pero sin duda, todas coincidirán en que la evaluación tiene como función producir valoraciones. En el tema que nos ocupa, podemos sostener que la evaluación es una práctica intencionalmente planificada que tiene como propósito apreciar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Para concretar el propósito se diseñan instrumentos que proporcionan información cuyo análisis e interpretación, mediado por referentes, conducen a la elaboración del juicio de valor.

En la afirmación anterior se mencionan los componentes centrales de la práctica evaluativa que nos interesa desplegar con mayor precisión:

- *Para evaluar es necesario designar algo explícitamente como objeto:* nombrar lo que se evaluará es convertirlo en objeto de evaluación: ¿qué se va a evaluar? La respuesta no es una afirmación sencilla, la precisión acerca de qué es el resultado de un proceso de discusión y reflexión y de diversas operaciones mediadas por distintas dimensiones de análisis. Por ejemplo, un primer grupo de interrogantes es: ¿se evaluará el conocimiento de los estudiantes del concepto y los tipos de estrategias de comercialización? ¿O el concepto y los modos de clasificar las teorías del aprendizaje? ¿O la aplicación que del concepto los estudiantes realizan? Otro interrogante será: ¿qué tiene mayor sentido: que los estudiantes aprendan conceptos o que aprendan a usarlos? Las respuestas a estas preguntas conducen al evaluador a la construcción de los referentes que serán punto de partida para emitir el juicio de valor.

- *La precisión y publicidad de los referentes dan consistencia al acto evaluativo:* los referentes son los principios desde los



© Jorge Malachesky

cuales se produce o es susceptible de producirse la valoración. El evaluador debe asumir y comunicar, por ejemplo, de qué naturaleza es el aprendizaje que quiere que hagan los estudiantes universitarios. Luego, la valoración de la calidad del proceso de aprendizaje se realiza en tensión con el referente por el cual optó. La elección de los referentes es el resultado de un proceso específico de elaboración. La mayoría de las veces ese proceso no es explícito. La falta de claridad lleva a una gran inestabilidad del acto evaluativo marcado por la fragilidad de los juicios producidos. La evaluación necesita contar con información: la información no es independiente de los referentes. Y es el evaluador quien genera la información que necesitará para apreciar la calidad del proceso y/o resultado de los aprendizajes de los estudiantes. En las evaluaciones convencionales el profesor es quien lleva a cabo el trabajo para que los estudiantes produzcan información. Las preguntas que se realizan en evaluación parcial, los problemas cuya solución se requiere en un examen final o las preguntas orales en clase, son ejemplos de cómo se genera información para la evaluación. El contenido de las respuestas de los estudiantes sirve a los profesores para conocer la calidad del proceso de aprendizaje y emitir un juicio de valor conforme a las escalas de calificación vigentes. Para los estudiantes es importante que la corrección de las evaluaciones proporcione explicaciones claras, lo cual permitirá entender su proceso y a la vez mejorarlo.

- *La evaluación acredita saberes:* los profesores universitarios no pueden dejar de asumir esta responsabilidad. Podrán sí enriquecer los argumentos y explicar la variedad de la intensidad con la que se ponderan los aprendizajes pero no escapar a la

calificación. Cuando son imprecisos los criterios con los que se juzga la producción de los estudiantes éstos se encuentran con apreciaciones tales como: “el proceso ha sido muy pobre” o “has realizado un muy buen trabajo”, las que poco ayudan a entender el propio proceso de aprendizaje. La evaluación acredita saberes pero no debe cernirse únicamente a eso, hacerlo haría perder su sentido educativo. Cuando la evaluación es solo calificación se convierte en obsesión tanto para los profesores como para los estudiantes, la evaluación se burocratiza y se convierte en un acto más administrativo que educativo.

- *La evaluación requiere una diversidad de instrumentos que sean sensibles a la naturaleza de los aprendizajes:* los instrumentos de evaluación son los dispositivos que produce la información que luego de su análisis e interpretación permitirá la elaboración del juicio de valor. La situación de evaluación debiera ser una oportunidad real para que los alumnos puedan compartir lo que saben y aumentar las posibilidades de comprensión. En el apartado siguiente ampliamos este principio.

7. Dar lugar a la innovación

Históricamente, se clasificaron los instrumentos de evaluación en tradicionales y alternativos. La clasificación se hizo teniendo en cuenta la forma del instrumento, la naturaleza del conocimiento que se pretendía evaluar, el momento de aplicación y el propósito de la evaluación.

En el grupo de los tradicionales se incluyen los exámenes parciales y finales con preguntas cerradas. Pueden ser escritas u orales, que pueden ser de opción múltiple, de V o F, de completar, etc.

Por lo general son para resolver de manera individual y en clase, dependiendo la cantidad de preguntas del tiempo del que se disponga. En el de los alternativos, cualquier instrumento que salga de lo tradicional, por ejemplo: presentación de informes, escritura de diseños de proyectos, monografías, entre otros. En estos casos se da más libertad y autonomía a los estudiantes para que expongan sus saberes.

Consideramos que la opción por uno u otro tipo de instrumento debe realizarse una vez que se despeje la respuesta a la pregunta por el propósito y sentido de la evaluación. La elección de un tipo de instrumento por sobre otro o la elaboración de uno nuevo se realiza en relación con el propósito que se quiere que cumpla, con la naturaleza de la información que se quiere recabar y con el uso que se hará de esa información. Cualquiera de ellos, bien utilizado, cumple una función educativa importante. Las perversiones que se hayan hecho en el uso de los instrumentos, las injusticias en su elaboración y corrección o los sinsentidos en los que se haya caído, tienen relación con los *caprichos* del evaluador pero no con la validez del instrumento en sí.

En principio y a los efectos de avanzar con nuestra argumentación, podemos decir que el propósito de la evaluación es diseñar situaciones evaluativas integradas a las PEEE. Expusimos que en ellas el aprendizaje es el proceso y resultado de la apropiación progresiva de los saberes disciplinares que están distribuidos entre los sujetos de la educación y los actores sociales. La formación de los estudiantes ocurre mediante las intervenciones en situaciones reales; la observación, el diálogo, el debate, la reformulación de saberes adquiridos y/o la construcción de nuevas ideas. Ante tal diversidad de operaciones cognitivas la evaluación empobrecería el aprendizaje si se limita a solicitar reproducción de información. Es necesario que las evaluaciones incorporen preguntas que estimulen el pensamiento y que no lo limiten, 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. El mayor esfuerzo por parte del profesor será elaborar buenas preguntas, discernir cuál es el momento de formularlas y qué se espera que los estudiantes respondan.

8. El relato de experiencia como instrumento de evaluación en la PEEE

Definir con claridad lo que se quiere pedir a los estudiantes parece una tarea sencilla pero no lo es. Por un lado, está el compromiso ético de hacer explícitos los principios que orientan la práctica evaluativa; y por otra parte, porque redactar las consignas exigen un esfuerzo de escritura que muchas veces

se desconoce. Las preguntas resultan obvias para quienes las redactan sin embargos sus destinatarios no las comprenden.

Es así como el primer esfuerzo de los estudiantes en el momento de la evaluación es adivinar la intención de la pregunta del profesor, con el riesgo que eso acarrea.

En un mismo instrumento de evaluación se pueden incorporar preguntas de distintos grados de complejidad. Es necesario que las preguntas tengan información suficiente para que los estudiantes comprendan qué se les pide y entiendan el sentido de ello. Se valoran las preguntas abiertas por el grado de libertad que suponen sus respuestas; sin embargo, pueden resultar tramposas al momento de construir criterios justos de calificación. Si las consignas son muy amplias una opción es descomponerlas en partes, siempre que haya coherencia e integración entre ellas. El aprendizaje de los estudiantes que participan en PEEE podría evaluarse a través del relato de la experiencia. Consideramos que es un instrumento de particular importancia debido a que proporciona información sobre las dimensiones analíticas, reflexivas y comprensivas del proceso de conocimiento puesto en juego en la práctica experiencial. Es sensible para recuperar información de distintos momentos de la PEEE; desde datos descriptivos del contexto donde se desarrolló la práctica hasta el contenido de la reflexión que produce en los estudiantes la tensión teoría-práctica. Permite transformar la experiencia en conocimiento ordenado, fundamentado y comunicable.

El relato de la experiencia debe orientarse en torno a ejes o dimensiones que permitan presentar un recorte conceptual de los aprendizajes más significativos en relación con lo sucedido. Es un instrumento que permite recuperar la voz e identidad de los actores sociales que fueron parte de la experiencia. Describir e interpretar lo que acontece en una comunidad de práctica ubica a los estudiantes en una posición comprometida con la situación. La escritura da cuenta de comprensión conceptual y también de afiliación social.

En tanto, este instrumento puede combinarse con otros o bien proponerse como único instrumento de evaluación que acompañe el proceso de adquisición de saberes durante la PEEE. En cualquiera de los casos, el profesor deberá proponer las preguntas que orienten la escritura de la experiencia y comunicar los criterios de valoración de los relatos que se producen.

Presentar el instrumento en esta página tiene el riesgo de perder la identidad que le otorga el trabajo situado en el proceso de la práctica y la autenticidad que le brinda la construcción colectiva con los colegas y los estudiantes. Es posible que la imagen no llegue a reflejar todo el movimiento que tuvo su construcción; no obstante, lo ofrecemos como ejemplo.

PRÁCTICA DE EXTENSIÓN DE EDUCACIÓN EXPERIENCIAL:
Relaciones que se construyen en las experiencias escolares.
Condiciones socio-afectivas y cognitivas que las posibilitan.

CÁTEDRA: Psicología de la Educación. Facultad de Humanidades
y Ciencias. UNL

EVALUACIÓN FINAL

Durante el desarrollo de la PEEE se realizaron distintas evaluaciones. Inicialmente, se seleccionaron casos extraídos de una investigación realizada en Argentina en la cual, a través de relatos autobiográficos, distintos jóvenes narraban sus experiencias de vida. Luego del análisis de los casos y de la interpretación de los mismos en relación con conceptos desarrollados en clase sobre adolescencia, juventud y vínculos, se publicaron las interpretaciones en el espacio de Foro que la cátedra tiene en el Campus virtual. Luego se les solicitó un informe escrito descriptivo y analítico sobre el resultado de la negociación inicial en la institución donde se llevaría a cabo la PEEE. Asimismo se realizó un parcial escrito individual, éste mantuvo el formato de análisis de caso, a la vez que indagó sobre concepciones teóricas desarrolladas en la cátedra. La evaluación final busca integrar las evaluaciones anteriores. En esta oportunidad se les solicita elaborar un escrito a través del cual deberán relatar la experiencia de la PEEE.

A continuación se ofrecen orientaciones para la escritura:

1. Describir las características de la PEEE propuesta por la cátedra; el escenario y los actores sociales con los que interactuó.
2. a) Nombrar tres situaciones o problemas que hayan ocurrido en la PEEE y consideren relevantes analizar.
b) Explicar qué intervención tienen los actores sociales en las situaciones nombradas como problemas.
c) ¿Considera que los marcos teóricos desarrollados en la cátedra permiten analizar la situación? Explicar la opción que se adopte.
3. Realizar una interpretación de las representaciones iniciales sobre la PEEE, a la luz de la de la experiencia ya concluida.
4. Describir los aportes que hizo esta PEEE a su formación como estudiante universitario.
5. Mencione algunas sugerencias para mejorar o enriquecer esta experiencia.

9. Aprender de la evaluación

Debido al grado de novedad que los instrumentos de evaluación integrados a las PEEE tienen, es necesario disponer de un tiempo para evaluar su pertinencia y validez. O sea, para saber si el instrumento resultó legítimo para indagar sobre aquello que el profesor considera relevante y significativo preguntar. Es válida una evaluación cuando indaga sobre lo que se propone y cuando la información que aportan las respuestas de los estudiantes sirve para re orientar el aprendizaje y seguir enriqueciéndolo, cuando los estudiantes pueden dar cuenta del dominio que tienen de los conocimientos que adquirieron en la práctica experiencial y si son capaces de argumentar, reflexionar y discernir entre lo anecdótico y lo sustantivo.

10. Conclusiones

Las PEEE son una oportunidad para reflexionar sobre la naturaleza de la enseñanza el aprendizaje y la evaluación y, sobre la formación de profesionales. Ofrecen la oportunidad para que la formación universitaria salga de una “perspectiva teórica claustrofóbica” e interpelan a las concepciones convencionales sobre la formación universitaria.

En estas Prácticas comienza a visualizarse una nueva generación de problemas sobre los que la formación universitaria está dando poca o nula respuesta.

La inercia y la repetición sin variaciones de muchas prácticas universitarias están llevando a que los estudiantes se muestren apáticos, desinteresados o no comprometidos. En este sentido, las PEEE son un vínculo para reconstruir el entusiasmo por enseñar y aprender.

En relación con la evaluación, queremos insistir en que cambiar las formas de la evaluación es algo 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.

Referencias bibliográficas

- Chaiklin, L. y Lave, J. (Comps.) (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. En Chaiklin, S. y Lave, J. (Comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre la actividad y el contexto*. Buenos Aires: Amorrortu
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Salomon, G. (Comp.) (1993). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Argentina: Amorrortu.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Madrid: Paidós

Fundamentos y perspectivas desde donde pensar la integración de la docencia y la extensión en la Universidad Nacional del Litoral

Integración de la docencia y la extensión /
Perspectivas

Mariana Boffelli

Docente investigadora y coordinadora del Área de Incorporación Curricular de la Extensión de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral, Argentina.

boffelli@fcb.unl.edu.ar

Sandra Sordo

Docente del Instituto Superior del Profesorado n° 64 Santo Tomé, Argentina.
Integrante del equipo del Área de Incorporación Curricular de la Extensión de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral.

ssordo@rectorado.unl.edu.ar

RECEPCIÓN: 24/06/16

ACEPTACIÓN FINAL: 10/08/16

Resumen

El artículo que se presenta aquí pretende dar cuenta del trabajo realizado por el Área de Incorporación Curricular de la Extensión de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral y las perspectivas teóricas que sustentan un enfoque particular, como lo es la educación experiencial. En este sentido, se intenta compartir, respecto de sus distintas secciones, desde qué perspectivas y cómo se viene trabajando la integración de la extensión en el currículo universitario, partiendo de las dimensiones que dan lugar a una definición de extensión y, con relación a esto, las tensiones y desafíos que implica pararnos en un marco más amplio. Se trata de visibilizar la experiencia llevada a cabo por el área en el Plan y Acción: Fortalecimiento de la Educación Experiencial en el currículo universitario, enmarcado en el Plan de Desarrollo Institucional de la universidad (2010–2019).

Palabras clave

- Integración docencia-extensión
- Educación experiencial
- Universidad Nacional del Litoral

Resumo

O artigo aqui apresentado tenta explicar o trabalho feito pela Departamento de Área de Integração Curricular da Extensão da Secretaria de Extensão da Universidade Nacional del Litoral e perspectivas teóricas que sustentam um enfoque particular, como é a educação experiencial. Nesse sentido, tenta-se compartilhar, a respeito de suas diferentes seções, de que perspectivas e como se vem trabalhando a integração da extensão no currículo universitário, partindo das dimensões que dão lugar a uma definição de extensão e, no que diz a respeito disto, as tensões e desafios que exige posicionar-nos em um cenário mais amplo. Pretende-se tornar visível a experiência levada a cabo pela área no Plano e Ação: Fortalecimento da Educação Experiencial no currículo universitário, pertencente ao Plano de Desenvolvimento Institucional da universidade (2010–2019).

Palavras-chave

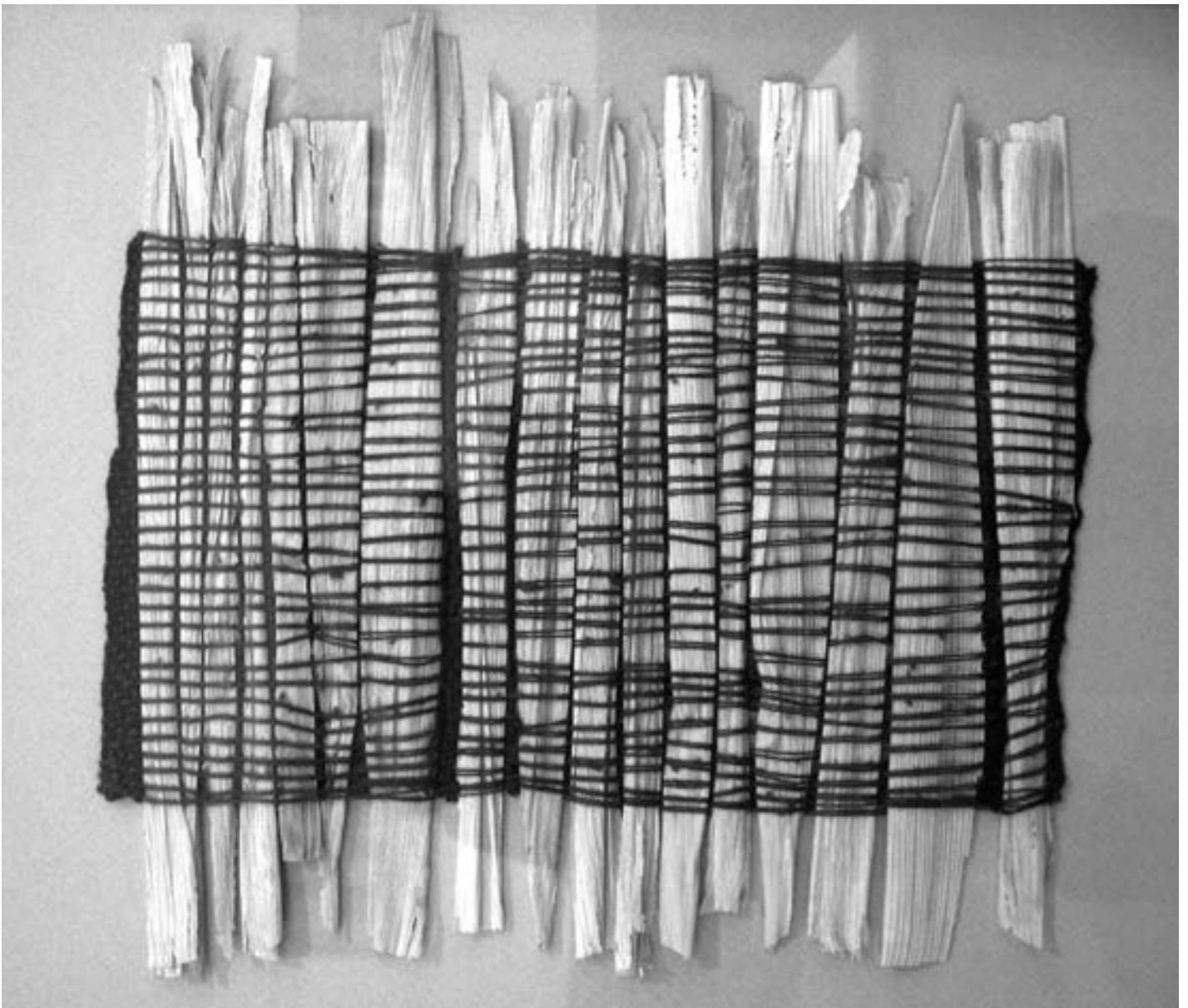
- Integração docência- extensão
- Educação experiencial
- Universidade Nacional del Litoral

Para citación de este artículo

Boffelli, M. y Sordo, S. (2016). Fundamentos y perspectivas desde donde pensar la integración de la docencia y la extensión. En *Revista +E versión digital*, (6), pp.16-23. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL

“

Se puede observar que
hay dificultades en identificar
las fuentes de la producción
del conocimiento



© Cecilia Iucci

1. Introducción

El desafío tiene que ver con pensar el diseño de mecanismos de implementación, a partir de la Resolución CS n° 274/07, que plasma el reto asumido institucionalmente de fomentar la incorporación de prácticas de extensión en las carreras de grado de la Universidad Nacional del Litoral (UNL).

La UNL es una institución pública de Educación Superior que proyecta su labor de enseñanza, investigación y extensión y que no se limita a la formación de grado sino que se retroalimenta con las exigencias del contexto para enriquecer estas funciones. Considerando el tema que nos ocupa, la extensión y la docencia, haremos una breve mención, en primer término, de los alcances del concepto de extensión que aparecen de los diferentes documentos institucionales elaborados por esta Casa de Estudios para luego colocarlo en relación con la docencia. Entre estos documentos encontramos: “Educación y ciencia como proyecto político” (2005), que destaca el nuevo significado que adquiere la extensión para el siglo XXI; “Un aporte desde las políticas de extensión universitaria” (2006), que concibe a la extensión como una “interfaz” entre Universidad y la sociedad que promueve la construcción de un “nuevo entorno de cooperación e influencia mutua”; “Plan de Desarrollo Institucional” (PDI), aprobado por Asamblea Universitaria correspondiente al período 2010–2019 donde se destaca que:

“la extensión es una función esencial de nuestra Universidad que promueve el diálogo permanente con el Estado —en sus diferentes jurisdicciones— con otras instituciones educativas y científico tecnológicas del sistema provincial y nacional, con las organizaciones de la sociedad civil y de la producción en la búsqueda de soluciones a los problemas del contexto, lo que confiere a estas acciones una alta pertinencia social (...) [y donde se resalta que] la integración entre la Extensión y la Enseñanza nos posiciona desde una perspectiva en la que los saberes culturales y los conocimientos académicos–científicos se ponen en juego con otros saberes y conocimientos que posee la sociedad, lo que posibilita analizar y abordar los problemas a partir de una concepción y comprensión de la complejidad.” (UNL, 2010:20)

A partir de los documentos apuntados, se brindan elementos que configuran el posible marco en el cual pensar la extensión en nuestra Universidad y, en ese sentido, creemos que es posible enfocarla desde múltiples dimensiones: académico–institucional, social, comunicacional, política y pedagógica de la extensión.

2. Las dimensiones de la extensión

Hablar de la dimensión sustantiva e institucional es hablar de la relevancia académica que ha adquirido la extensión universitaria

a lo largo del tiempo, lo que le permitió constituirse en uno de los pilares fundamentales donde se construye un modelo de universidad que tiene su referencia histórica en el modelo de la Reforma Universitaria de 1918. Un modelo que, más allá de las diferencias y particularidades, considera a la educación superior como un derecho humano fundamental y una función indelegable del Estado, guiada por los principios de democracia, autonomía y pensamiento crítico, de compromiso social y calidad académica, tal como lo expresa la declaración de Cartagena de Indias de Educación Superior para Latinoamérica y el Caribe pronunciada en el año 2008. Reconocer una dimensión social en la extensión universitaria significa poder pensar esta función sustantiva como promotora de un desarrollo humano y sustentable y que a su vez sea un vehículo para la construcción de espacios sociales. Desde la perspectiva de Max Neef, pensar en estrategias de desarrollo significa analizar el binomio necesidades–satisfactores. Las necesidades consideradas en una doble dimensión: como carencias y como potencialidad. Los satisfactores constituyen la dimensión histórica de las necesidades, desde una doble trayectoria: se modifican con el ritmo de las transformaciones, se diversifican acordes a la cultura y los estratos sociales. Son formas de ser, tener, hacer y estar. Incluyen formas de organización, estructuras políticas, prácticas sociales y condiciones subjetivas.

Max Neef concibe un modelo de desarrollo que promueve la satisfacción de necesidades humanas fundamentales, que genere crecientes niveles de autodependencia, una articulación armónica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, que articule procesos globales con las particularidades locales, lo personal con lo social, y que incluya mecanismos de participación que fortalezcan la vinculación Estado y sociedad civil.

Por otra parte, la extensión es pensada también como una herramienta para la construcción de espacios sociales, y es en ellos donde se ponen en acción y en cuestión las producciones teóricas con la realidad, que posibilitan de este modo la construcción de conocimientos que sean útiles para todos los actores sociales involucrados. Alfredo Carballeda (2002) analiza el escenario de la intervención en lo social y expresa que ésta se configura en un contexto de crisis que, durante los últimos 30 años, ha dificultado el sostenimiento de lazos sociales y derivó en un proceso de “fragmentación social”. De esta manera, la intervención debe ser un mecanismo de integración.

En tanto, se reconoce en la extensión una “dimensión comunicacional”, planteada en términos de diálogo. Dicho en palabras de Paulo Freire:

“la comunicación verdadera no es la transferencia, o la transmisión del conocimiento, de un sujeto a otro, sino su coparticipación en el acto de comprender la significación del significado. Es una comunicación que se hace críticamente” (1973:78–79).

Lo que caracteriza a la comunicación es que ella es diálogo, así como el diálogo es comunicativo, y para que eso exista es necesario que los sujetos, recíprocamente comunicantes, estén de acuerdo; por lo que el contenido del conocimiento extendido se debe originar en un terreno común a los polos de la relación, en un proceso, como sujetos del conocimiento y no como receptores del mismo. Las prácticas sociales, como dice Teresa Matus, deben estar iluminadas por el tramado discursivo, que nos sitúa en el plano del mundo de la vida; por lo tanto, se hace necesario volcar una *hermenéutica viable* que resuelva esta relación de interpretación y comprensión de la realidad (Matus, 2005).

También reconocer la dimensión política: como lo expresa el documento institucional "La intervención social en el marco de la Extensión Universitaria":

"La intervención social, en el marco de las acciones de extensión, refiere tanto a una dimensión territorial, como institucional, íntimamente vinculada a las políticas públicas. De allí que la identificación y análisis de las mismas, permite reconocer las prioridades que el Estado establece; reconocer los actores sociales que participan en las mismas; el perfil de sus beneficiarios; analizar en qué medida reflejan y responden a las demandas y necesidades ciudadanas; su incidencia en procesos de inclusión social, como indicador relevante de la sustentabilidad." (Kessler y otros, 2016:2)

Y por último, se reconoce en la extensión una "dimensión pedagógica" que creemos contribuye significativamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Parafraseando a Alicia Camilloni:

"El éxito en el logro de estos propósitos requiere que los currículos y las estrategias de enseñanza sean exitosos en la promoción de aprendizajes auténticos, esto es, aquellos aprendizajes en los que 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." (2013:11)

Diseñar prácticas de extensión integradas al currículo universitario significa problematizar y resignificar, desde otro lugar, las prácticas de enseñanza y posibilitar otra forma de aprender. Este tipo de experiencia deberá permitir a los estudiantes universitarios, futuros profesionales, la oportunidad de involucrarse en la resolución de problemas reales de la comunidad, lo que implica trabajar en escenarios reales con problemas complejos, por lo que deben ser abordados desde una perspectiva interdisciplinar.

Diseñar una práctica de este tipo supone integrar contextos, contenidos curriculares, maneras de enseñar y de aprender, la formación profesional y cómo evaluar el aprendizaje en ese proceso. Entonces, hablar de "prácticas" vinculadas a la extensión como

función sustantiva de la institución y como componente de la estructura curricular de las carreras estaría vinculado con la dimensión pedagógica, la noción de "interacción" relacionado con la dimensión comunicacional, y la "intervención" conectada con la dimensión social y política.

Dicho esto, consideramos relevante recuperar las ideas de algunos autores cuyos aportes se vinculan con la temática que aquí pretendemos poner en discusión, la incorporación curricular de la extensión en las carreras de grado (de la UNL), esto es, la posibilidad de pensar en la extensión como una valiosa herramienta que permita promover el aprendizaje en el marco de las carreras universitarias.

3. Integrar la extensión al currículo universitario

Según Sousa Santos (2008), la universidad en la actualidad se enfrenta a una situación compleja en los países latinoamericanos: la sociedad le hace exigencias cada vez mayores, al mismo tiempo que se hacen cada vez más restringidas las políticas de financiamiento de sus actividades por parte del Estado. Doblemente desafiada por la sociedad y el Estado, la universidad debe enfrentar esos retos. El autor confiere centralidad a las actividades de extensión (con implicancia en el currículo y en la carrera docente) y atribuye a la universidad una participación activa en la construcción de la cohesión social, profundización de la democracia, la lucha contra la exclusión social y la defensa de la diversidad cultural. Cabe considerar las nociones que plantea el autor con respecto a la producción y reproducción de conocimiento, proceso que implica a varios actores, como la universidad, la sociedad y el Estado, donde las acciones se materializan en estructuras que aportan a complejizar lo que Alicia De Alba señala en la noción de curriculum como práctica social:

"Por curriculum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos, y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía." (1995:59)

Se puede observar que hay dificultades en identificar las fuentes de la producción del conocimiento. Por eso se señala que los alumnos en determinadas oportunidades consideran que el conocimiento se logra sólo mediante la asimilación de teorías, y en otros casos que el aprendizaje sólo toma fuerza, se actualiza y toma vigencia, en la práctica cotidiana. Es por eso que hay que tener en cuenta la importancia de las actitudes. Toda persona observadora puede advertir cada día, tanto en sí misma como en los demás, cierta tendencia a creer en aquello que visualiza más con sus deseos. La capacidad para educar el pensamiento no se

consigue simplemente a través del conocimiento de las mejores formas de pensamiento, se tiene que dar la unión de la actitud con el método. Es decir, lo que se debe hacer es cultivar las actitudes, como es, entre otras: una mentalidad abierta. Tal como lo advierte John Dewey, esta mentalidad:

"puede definirse como carencia de prejuicios, y cualquier hábito que limite la mente y le impida considerar nuevos problemas y asumir nuevas ideas (...) Incluye un deseo de escuchar a más de una parte, de acoger los hechos con independencia de su fuente, de prestar atención, a las posibilidades alternativas, de reconocer la posibilidad de error incluso respecto de las creencias que apreciamos más (...) cultivar la curiosidad constante y el espontáneo esfuerzo de comprensión de todo lo nuevo, que constituye la esencia de ésta actitud"; otra es el *entusiasmo*, "cuando alguien se interesa vigorosamente (...) las preguntas se les ocurren espontáneamente, se insinúan y se realizan nuevas investigaciones y lecturas, el material atrae y estimula la mente del sujeto y comunica un renovado ímpetu a su pensamiento. El auténtico entusiasmo (...) es una actitud que actúa como una fuerza intelectual"; la *responsabilidad* actitud necesaria para adquirir un apoyo adecuado para la búsqueda de nuevos puntos de vista e ideas (...). Ser intelectualmente responsable quiere decir considerar las consecuencias de un paso proyectado. (...) Las tres actitudes que se han mencionado, son en sí mismas cualidades personales, rasgos del carácter y son elementos constitutivos esenciales de esta disposición general". (1960:43-44)

Ahora bien, no podemos dejar de compartir con Félix Temporetti las siguientes preguntas:

"¿Quién aprende?, ¿cómo se concibe a los alumnos/as o aprendices?, ¿cómo individuos (sujetos) concretos, inteligentes, encarnados, sexuados, históricos y situados en una cultura que transforman y en buena medida los constituye?, ¿cómo poseedores de un sistema o mecanismo inteligente, general y abstracto, que los habilita para aprender o procesar la información?" (2006:98)

La educación experiencial es una teoría pedagógica desarrollada por David Kolb (1984) en su libro *La educación experiencial implica un ciclo*. Este enfoque, en términos del autor, entiende al aprendizaje como el proceso por el cual el conocimiento es creado a través de la transformación de la experiencia. Esta teoría tiene una base fuerte en la obra de John Dewey (1938), filósofo de la educación del siglo XX:

"el principio de la continuidad de la Experiencia significa que cada experiencia tanto ocupa algo de los que se han ido antes y modifica de alguna manera la calidad de los que vienen después (...). Lo que ha aprendido en el camino del conocimiento

y habilidad en una situación se convierte en un instrumento de entender y tratar eficazmente con las situaciones que siguen. El proceso continúa mientras la vida y el aprendizaje continúan." (Citado por Kolb, 1984:27)

Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) se constituyen para la Universidad Nacional del Litoral en un dispositivo de intervención en lo social que:

"se presenta como un instrumento de transformación no solo de las circunstancias donde concretamente actúa, sino también como un dispositivo de integración y facilitación del diálogo entre diferentes lógicas que surgen de distinta forma comprensiva explicativa, no solo de los problemas sociales, sino de las Instituciones en sí mismas." (Carballeda, 2002:3-4)

La intervención social que proponen las PEEE ancla en una construcción de conocimiento, en términos de Carballeda, no *a priori* sino *a posteriori*. Eso implica un conocimiento que se produce desde el hacer mismo, es decir, el estudiante aprende en situación. Esta intervención se funda en una concepción alejada de la enseñanza de meros contenidos teóricos y de aprendizaje lineal y aplicativo y brega por la idea de un aprendizaje que se construye desde el hacer mismo y en diálogo con diferentes campos del saber. Posicionar la intervención desde esta premisa implica correrse de lo tradicional y abrirnos al desafío de otros modos de enseñar y aprender. Las PEEE se integran al programa de las asignaturas que conforman las carreras de grado, al decir de Inés Dusel:

"Estas actividades no son extracurriculares, filantrópicas, marginales, sino que se anclan en ejes estructurales que hacen a la organización pedagógica (...). En su relación con el currículum, con la enseñanza y el aprendizaje, aparece una idea fuerte de saberes socialmente productivos" (2007:281).

Estas cuestiones que se plantean no pueden perder de vista el contexto al que pertenecemos como universidad, un contexto lleno de desigualdades, donde intereses económicos priman por sobre los valores humanos, por lo que esto nos permitiría decir que la construcción del conocimiento no se puede hacer al margen de ese contexto sociocultural.

3. Las estrategias institucionales de la UNL de integración de la docencia y la extensión

Los retos que se presentan tienen que ver con promover y fortalecer espacios y procesos de articulación y generación de acciones colaborativas en estrecha interacción con todas las unidades académicas, hacia adentro de la Universidad y la sociedad en su conjunto, hacia afuera de ésta.

“

un aprendizaje se construye desde el hacer mismo y en diálogo con diferentes campos del saber



© Cecilia Iucci

En este sentido es que el trabajo del área de Incorporación Curricular de la Extensión, remite al Plan de Desarrollo Institucional–UNL (2010–2019) y toma como referencia lo que éste expresa cuando dice:

“la integración entre la Extensión y la Enseñanza nos posiciona desde una perspectiva en la que los saberes culturales y los conocimientos académicos–científicos se ponen en juego con otros saberes y conocimientos que posee la sociedad, lo que posibilita analizar y abordar los problemas a partir de una concepción y comprensión de la complejidad.” (20)

En virtud de esta afirmación, uno de los objetivos del PDI plantea “promover una mayor institucionalización de la extensión, integrada con la docencia, involucrando a toda la comunidad universitaria” y da lugar al Plan y Acción “Fortalecimiento de la Educación Experiencial en el currículo universitario”, que busca promover la institucionalización de las prácticas de extensión, enmarcadas pedagógicamente en el enfoque de la educación experiencial. Según Alicia Camilloni, la educación experiencial es considerada 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, desarrolle experiencias que resultan de poner a prueba en situación auténtica las habilidades y los conocimientos teóricos que posee, evalúe sus consecuencias, enriquezca esos conocimientos y habilidades, identifique nuevos problemas y fije prioridades en cuanto a las urgencias de su solución.

A partir de esto, Brown (1993) afirma:

“El compromiso social inherente al profesional universitario no puede pensarse como un acto Ad Hoc a la formación disciplinar sino que debe ser el resultado de la apropiación que se materializa a través de los procesos intersubjetivos de comprensión situados. Estos procesos son factibles por y en las prácticas colectivas, en la escucha, el diálogo y la negociación permanente de significados entre los actores involucrados. (...) participar en actividades de extensión es el impulso inicial para movilizar procesos de formación auténtica.” (Citado por Rafaghelli, 2013:23)

Teniendo en cuenta esta conceptualización de las prácticas de extensión, los estudiantes deben disponer de una gran variedad de oportunidades y materiales para promover el aprendizaje “profundo”, caracterización empleada por la profesora Alicia Camilloni en su conferencia “Las prácticas académicas en espacios socioculturales, productivos y/o comunitarios. Pensando la educación experiencial”, y ofrecer suficiente evidencia en la que basar el conocimiento. Por lo que, a partir de la reconstrucción de las vivencias, reflexiona acerca de su propio desempeño.

Como dice Litwin:

“La significatividad social se construye al entender los conocimientos en una trama de relaciones o vínculos, tal como se presenta en el mundo científico y en el acontecer cotidiano (...); Poner en juego los saberes y los conocimientos que posee la sociedad implica integrar. (...) “...en las manifestaciones de los docentes, significa que los estudiantes doten de sentido al conocimiento adquirido.” (2008:73, 75, 76)

A modo de síntesis, se puede decir que los diseños de los currículos generalmente se proponen relacionar el conocimiento, sus orígenes, los valores y cómo se vinculan con otros temas, pero también que en esa relación es posible que existan dos propuestas diferentes.

Como dice Litwin (2008):

“integrar los contenidos diversos en las propuestas de enseñanza o pedir a los estudiantes que, una vez que comprendieron, integren lo nuevo aprendido con conocimiento de la realidad social o personal que ya poseían. En la primera, se trata de organizar los contenidos para proveer la integración. En la segunda, se trata de una exigencia referida a los procesos cognitivos de los estudiantes.” (73)

4. Síntesis de nuestra experiencia

En virtud de esto que se viene diciendo, queremos compartir nuestra experiencia institucional: el Plan y Acción (en adelante PyA) “Fortalecimiento de la Educación Experiencial en el currículo universitario”, que plantea el reto de diseñar estrategias, dispositivos y acciones permitan, a través del consenso con las unidades académicas, docentes, secretarios y estudiantes, la construcción y apropiación por parte de la comunidad educativa de las prácticas de extensión desde este enfoque. El propósito

general es *consolidar la capacidad crítica y el compromiso social de los estudiantes, futuros graduados y docentes de la UNL*. Con relación a ello, se vienen llevando a cabo varias acciones para alcanzar las metas propuestas.

De la acción “Diseñar y ejecutar en forma conjunta las Secretarías Académicas y de Extensión de la Universidad, consejos asesores académicos y de extensión y las unidades académicas, dispositivos institucionales que posibiliten el desarrollo de las primeras prácticas de extensión de educación experiencial” se lograron las siguientes metas: se elaboró, en conjunto con la Secretaría Académica y las unidades académicas, el documento “Experiencia Institucional. Documento General de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial” (en adelante PEEE), a los fines de dar un marco a estas prácticas en la UNL, avalado por el Consejo Superior en julio de 2014. Se identificaron los equipos docentes interesados en presentar propuestas de PEEE. Se acordó con las unidades académicas (UA) realizar en el marco del presente PyA convocatorias institucionales que desde la Secretaría de Extensión, a través del área de Comunicación, se difundieron para que cada UA identifique a los equipos docentes que luego llevaron adelante las experiencias de PEEE. Actualmente, nos encontramos en la quinta convocatoria, con un total aproximado de 90 prácticas. También podemos decir que, sobre un total de 10 UA, el 60 % de las carreras ha presentado PEEE.

Otra acción es “Identificar recursos humanos internos y externos que posibiliten la organización y efectivización de la capacitación a docentes y estudiantes de la UNL respecto de estas prácticas”. Pensada ésta como potenciadora de espacios de reflexión y acompañamiento a los docentes y estudiantes, hasta el momento se realizaron diferentes talleres con una participación que denota el compromiso asumido por los equipos de trabajo tanto pertenecientes a las propuestas presentadas como a las prácticas realizadas. Creemos que el acompañamiento que la institución hace a sus docentes y estudiantes, a partir de la capacitación y la posibilidad que ellos tienen de cursar la asignatura electiva “Extensión Universitaria: prácticas en el territorio” permiten el alcance de las metas propuestas: docentes capacitados en el enfoque de educación experiencial y estudiantes formados en prácticas de educación experiencial.

Finalmente, con relación a “Acordar criterios de evaluación entre las Secretarías de Extensión y Académica de la UNL junto a las

diferentes unidades académicas a los fines de validar el proceso de implementación y acreditación de las mismas”, podemos decir que nos encontramos en el proceso de recopilación de toda la información registrada en el transcurso del presente PyA con el fin de poder lograr la meta asumida. En este sentido, fuimos diseñando instrumentos de sistematización y promoviendo espacios de socialización de las prácticas llevadas a cabo.

Para esta manera de entender la educación, el conocimiento transcurre dentro de los sistemas de actividad que se desenvuelven social, cultural e históricamente, e involucran a personas que se vinculan de manera múltiple y heterogénea.

Cabe destacar que en todo este proceso, en el que los estudiantes transitarán permanentemente por fases de discusión, investigación, acción y fundamentalmente reflexión acerca de lo actuado, son muy importantes el acompañamiento, la orientación, la guía, la ayuda y la supervisión de estas actividades. Por ello se

debe contar con la presencia de un equipo docente que sea quien oriente el aprendizaje a partir de la extensión.

Sin dejar de considerar o de reconocer que cada docente optará por lo más adecuado a la hora de pensar en el desarrollo del proceso que se plantea, y teniendo en cuenta, como dice Litwin, que raramente las estrategias están disociadas o aisladas del contenido. Este desafío tiene que ver con explorar de manera diferente nuestras prácticas de enseñanza, y en este caso podríamos decir desde el centro del currículum, de modo de poder alentar la indagación, la reflexión, la observación sistemática y el espíritu científico.

“La enseñanza requiere que provoquemos a nuestros estudiantes para que realicen diferentes actividades con el objeto de aprender, dada nuestra certeza de que los alumnos aprenden más y mejor cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones entre la información nueva y la ya conocida, y no solo cuando reciben nueva información.” (Litwin, 2008)

Referencias bibliográficas

Camilloni, A. (2010). Material Curso de Posgrado. “Las prácticas académicas en espacios socio culturales, productivos y/o comunitarios. Pensando la educación experiencial”. Co-organizado por Facultad de Humanidades y Ciencias, Secretarías Académica y de Extensión UNL (Área de Incorporación Curricular de la Extensión).

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

Carballeda, A. (2002). *La intervención en lo social*. Buenos Aires: Paidós.

De Alba, A. (1995). *Curriculum, mitos y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Dewey, J. (1938). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación ente el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Dussel, I. (2007). Comentarios de las experiencias ganadoras del premio presidencial. “Escuelas solidarias” 2005. *Antología 1997-2007. Seminarios internacionales. Aprendizaje y Servicio Solidario*. Buenos Aires: Eudeba.

Freire, P. (1973). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. Montevideo: Siglo XXI y Tierra Nueva.

Kessler y otros (2016). *La intervención social en el marco de la Extensión Universitaria*. UNL. Mimeo.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Expeience as the source of learning an development*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc. A Simon & Schuster Company. Englewood Cliffs.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Matus, S. T. (2005). *Apuntes sobre intervención social*. Recuperado de: <https://trabajosocialucen.files.wordpress.com/2012/04/apuntesobreintervencion-social.pdf>

Rafaghelli, M. (2013). La dimensión pedagógica de la extensión. En Menéndez G. y otros, *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y de enseñar*. Santa Fe: Ediciones UNL.

Sousa Santos, B. de (2008). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Temporetti, F. (2006). *Prácticas Educativas: entre lo individual y lo sociocultural*. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza. *Itinerarios Educativos, la Revista del INDI*, 1, 89-102. Santa Fe: Ediciones UNL.

UNL (2010). *Plan de Desarrollo Institucional (2010-2019)*.

La evaluación en proyectos de extensión incluidos en el currículo universitario

Integración de la docencia y la extensión /
Perspectivas

Alicia R. W. de Camilloni

Profesora Emérita de la Facultad de
Filosofía y Letras de la Universidad
de Buenos Aires, Argentina.
Miembro Honorario de la Academia
Nacional de Educación, Argentina.
acamilloni@arnet.com.ar

RECEPCIÓN: 24/06/16

ACEPTACIÓN FINAL: 03/10/16

Resumen

La evaluación de proyectos de extensión incluidos en el currículo universitario con propósitos académicos, profesionales y sociales articulados y un enfoque pedagógico de educación experiencial, es un proceso particularmente complejo dadas las múltiples funciones desplegadas por la evaluación en los planos institucional y estratégico. Deben tomarse decisiones en cada una de las etapas de planificación, implementación y finalización del proyecto con la intervención necesaria de los diversos actores que en él participan. En tanto el proceso de evaluación esté entramado con las acciones que se realizan en cada etapa y se resuelvan adecuadamente los problemas técnicos, sin dejar de lado los valores que se ponen en juego en el proyecto de extensión, la evaluación es un recurso que contribuye a enriquecer y profundizar los alcances y logros del proyecto y contribuye a la formación de todos los que en él participan.

Resumo

A avaliação de projetos de extensão incluídos no currículo universitário com propósitos acadêmicos, profissionais e sociais articulados e um enfoque pedagógico de educação experiencial, é um processo particularmente complexo devido às múltiplas funções desdobradas pela avaliação nos âmbitos institucional e estratégico. Devem tomar-se decisões em cada uma das etapas de planejamento, execução e finalização do projeto com a intervenção necessária dos diversos atores que nele participam. Enquanto o processo de avaliação esteja entrelaçado com as ações que se realizam em cada etapa e se resolvam adequadamente os problemas técnicos, sem deixar de lado os valores que entram em jogo no projeto de extensão, a avaliação é um recurso que contribui para enriquecer e aprofundar as transcendências e os feitos do projeto e contribui com a formação de todos os que nele participam.

Palabras clave

- Proyectos de extensión
- Educación experiencial
- Evaluación de proyectos
- Evaluación de aprendizajes
- Instrumentos
- Indicadores

Palavras-chave

- Projetos de extensão
- Educação experiencial
- Avaliação de projetos
- Avaliação de aprendizagens
- Instrumentos
- Indicadores

Para citación de este artículo

Camilloni, A. W. de (2016). La evaluación en proyectos de extensión incluidos en el currículo universitario. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 24-35. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.



La evaluación de los aprendizajes de los alumnos en un proyecto de extensión plantea retos nuevos a los docentes y a los propios estudiantes

1. Introducción

En un proyecto de extensión universitaria que se incluye en el currículo, como expresión de la voluntad de articular las misiones de docencia, investigación y extensión, propias de la universidad, la evaluación constituye una función que excede su aparente función de auxiliar de quienes ejercen la dirección del proyecto o de las autoridades, que la suelen emplear como fundamento de las decisiones de mayor o menor alcance que la aprobación y la marcha del proyecto exigen. Sus funciones son múltiples y no se limitan a producir un juicio de valor final sobre los alcances y virtudes del proyecto sino que sirven de recurso para enriquecerlo, dar voz a todos los participantes, replantear sus objetivos y ampliar el significado de las acciones que se emprenden.

Procuraremos presentar aquí a la evaluación como 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.

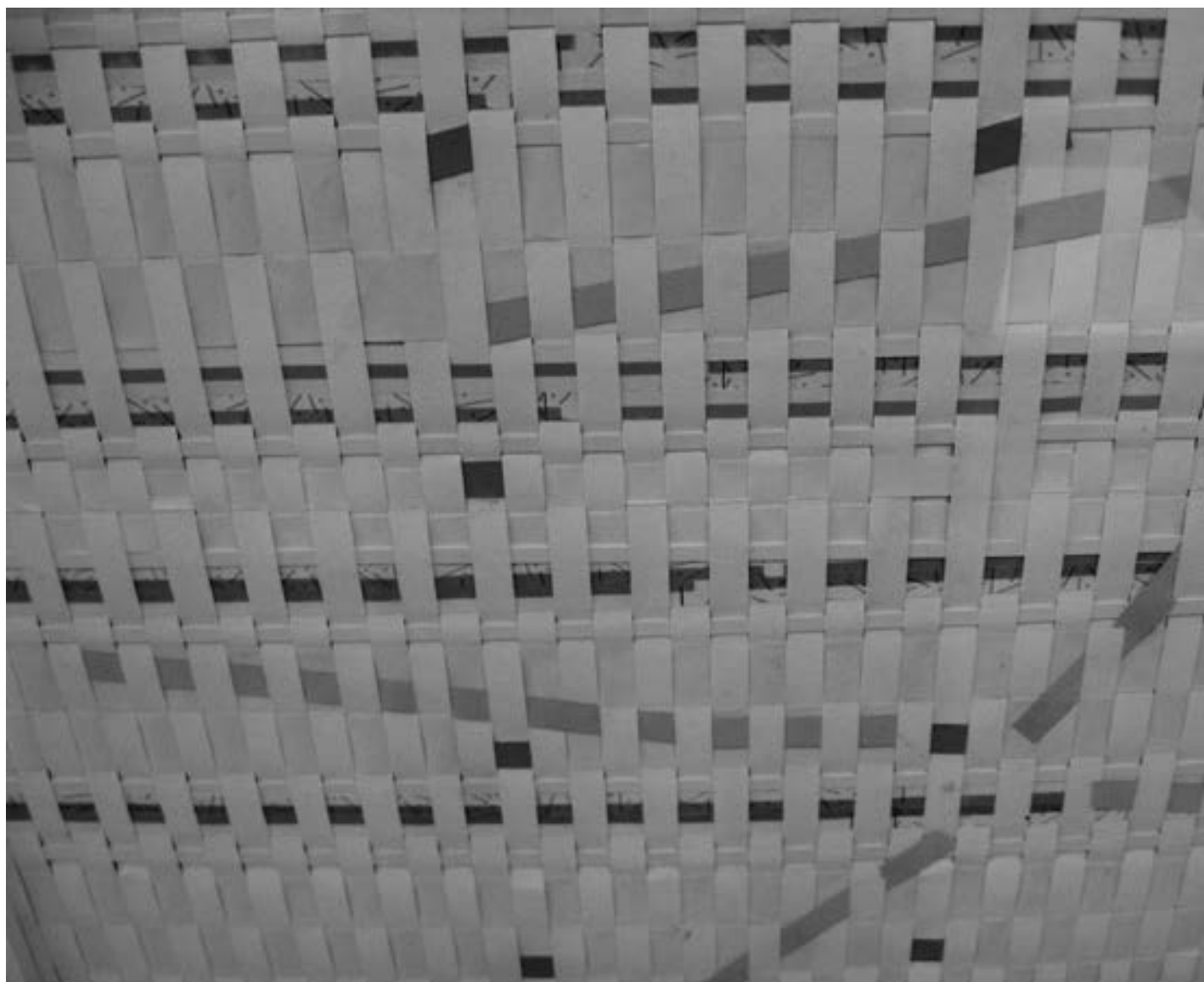
En algunos aspectos, la evaluación de los aprendizajes cuenta con una amplia base teórica, en gran medida basada sobre investigación que se realiza desde larga data, así como con multiplicidad de técnicas y experiencias. Muy asociada a los aprendizajes académicos, esta evaluación, en nuestro caso, sólo permite evaluar parcialmente los aprendizajes de los alumnos en su trabajo en un proyecto de extensión. Hay rasgos relacionados con la acción, la iniciativa, la curiosidad, las muy diversas formas de razonamiento y resolución de problemas, con los atributos personales, con la interacción con otras personas, además, en escenarios nuevos, entre otros, que sólo se suelen evaluar de manera muy indirecta cuando se trata de aprendizajes académicos. La evaluación de los aprendizajes de los alumnos en un proyecto de extensión plantea retos nuevos a los docentes y a los propios estudiantes que participan en estas actividades. Pero los aprendizajes de los estudiantes, si bien son el eje de la inclusión curricular de los proyectos, están lejos de agotar los objetos de evaluación de los componentes del proyecto. Como veremos, nos proponemos

añadir la evaluación de la actividad de los docentes, la evaluación de la calidad de los productos y/o servicios prestados, la de la relación de la universidad con la comunidad y, por último, la de la institucionalización de la extensión en la universidad. Cada una de estas dimensiones presenta sus peculiaridades y ha sido objeto de estudio e investigación más recientes, con la habitual declaración que acompaña a estos trabajos en el sentido de que es necesario desarrollar nuevas investigaciones y trabajar con nuevos casos para llegar a algunas conclusiones más certeras o válidas. No es este, por tanto, un campo simple de abordar ya que, a la complejidad que deviene de su carácter multifuncional debemos sumar que se trata de un campo en desarrollo y en el que no hallamos controversias sino más bien sugerencias u observaciones diversas.

En algunos aspectos, la evaluación de proyectos presenta opciones tanto para quienes están preparando la presentación de un proyecto cuanto para las autoridades que intervienen en procesos de aprobación de la propuesta. Las evaluaciones *ex-ante* y *ex-post* poseen características y propósitos diversos. En la *ex-ante* se evalúa un proyecto con anterioridad a su realización. Para los diseñadores es fundamental revisar cuidadosa y rigurosamente la propuesta antes de presentarla e introducir los cambios que resulten necesarios de acuerdo con la evaluación efectuada. Para las autoridades, suele ser una modalidad obligada para dar curso a la aprobación del trabajo a realizar. En este caso, la evaluación externa puede tener carácter definitivo o constituir una instancia que da lugar a correcciones, adecuaciones o reestructuraciones del proyecto. La evaluación *ex-post*, que estudia el proceso y el producto del proyecto o sólo 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 iniciación, la continuidad, la interrupción o la finalización del proyecto. Los dos niveles de evaluación, el primero, institucional y el segundo, estratégico, en virtud de que persiguen diferentes objetivos, requieren la definición de indicadores específicos para ese nivel (Hart, 2011:34-58).

“

las decisiones que resultan fundadas en los resultados de la evaluación muestran que encierra el ejercicio de mecanismos de poder, en el interior y en el exterior del proyecto



© Jorge Malachesky

Las decisiones que resultan fundadas en los resultados de la evaluación, previa o posterior respecto de las tareas realizadas, muestran que la evaluación encierra el ejercicio de mecanismos de poder en ambos, en el interior y en el exterior del proyecto. Esta capacidad de fundar decisiones exige del evaluador cuidadosa consideración de todos los aspectos significativos del objeto a evaluar y transparencia, respeto, equidad y justificación de interpretaciones y resoluciones. Con frecuencia se recurre a mediciones en apariencia científicas, basadas en una presunta "cientificidad" de los resultados que se deriva de la mera cuantificación de impactos y efectos. No siempre la racionalización de las mediciones asegura que la evaluación sea completa, dado que en estos proyectos, los aprendizajes y las vivencias de los participantes son un componente de gran importancia y, probablemente, no sean siempre cuantificables. Una cuestión de importancia es, pues, decidir quién será el responsable de la evaluación. Si nos preguntamos quién evalúa. Las respuestas posibles son tres: evaluación interna que realizada por las personas que llevan adelante el proyecto o por la propia institución, personas que pueden estar trabajando en el mismo aspecto evaluado o no; evaluación externa (evaluación por contrato) realizada por personas que no integran el personal del proyecto y que no pertenecen a la institución o, finalmente, una complementación de evaluación interna y externa. En cuanto a su relación con el cronograma del proyecto, la evaluación se puede hacer de manera continua o en forma periódica. Para que reúna las condiciones que le permitan cumplir cabalmente con sus funciones, el programa de evaluación debe ser útil, factible, apropiado, exacto y sensible, cuidadoso y respetuoso. Las preguntas que presiden su diseño son: ¿Para quién es la evaluación? ¿Qué se ha aprendido de la evaluación? ¿Qué uso se hará de ella?

2. La pedagogía de la educación experiencial

En este enfoque pedagógico no se enseña de la misma manera que en la enseñanza que se limita al aprendizaje de información, que se preocupa sólo por la dimensión intelectual del aprendizaje, que no se preocupa por la práctica en el uso del conocimiento y que no relaciona el conocimiento con la acción en situación, especialmente, cuando se trata de la actuación del estudiantes en situación real, auténtica.

Así, pues, la educación experiencial, en la que se inscribe la función pedagógica de la inclusión curricular de la participación de los alumnos en proyectos de extensión, es más que el aprendizaje de información, es más que aprendizaje intelectual, se preocupa por la práctica en el uso del conocimiento y relaciona el conocimiento con la acción en situación.

Cuando se diseña un proyecto de inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario son requisitos fundamentales

a tener en cuenta, que no debe agregarse como un componente fragmentario más en el programa de formación y que es necesario estudiar cuidadosamente cuáles son las vinculaciones de este componente con los otros componentes del currículo. Este último exige la adopción de una mirada integral sobre el programa que habrán de desarrollar los estudiantes en su trayecto de formación. Cada uno de los componentes del currículo es esencial en este proceso y cada uno de ellos, merced a su heterogeneidad, aporta elementos diferentes que se vuelven insustituibles para la composición de un amplio campo de experiencias personales y profesionales de aprendizaje. Incluir la educación experiencial en el currículo universitario de un modo que resguarde su propósito pedagógico, académico y profesional, requiere proceder de acuerdo con los siguientes principios:

- No otorgar créditos académicos por el servicio sino por los aprendizajes que se espera que el alumno logre, por cuanto su inclusión curricular responde a la concepción de que el estudiante aprende de su experiencia. No es un requisito burocrático más, que se introduce en el plan de estudios sino que se concibe como un conjunto de episodios en la historia no solamente escolar sino personal del alumno. En ellos se forma como persona, como ciudadano actual y como futuro profesional.
- Por estas razones, el proyecto en su programación, implementación y evaluación debe preservar en todas sus etapas e incidentes la exigencia de rigor académico – profesional y ético
- Con este propósito y como sustento de las decisiones que se proceda a adoptar, constituye un recurso importante enunciar en el proyecto con claridad los objetivos de aprendizaje de los alumnos, evitando que se pierdan en el conjunto de tareas que en estos proyectos es habitual que se entremen y se sucedan con la participación de diferentes actores en distintas circunstancias.
- Cada proyecto plantea situaciones específicas y tareas con finalidades diversas. Si se las concibe como oportunidades de aprendizaje para los estudiantes, en el proyecto se habrán de prever las modalidades de enseñanza apropiadas de los conocimientos y habilidades necesarias para la realización de las tareas comprometidas en el proyecto.
- Los aprendizajes de los alumnos deben constituirse al modo de caminos inacabados que conducen a su posible inserción en variadas e imprevisibles situaciones. Con ese fin y para facilitar la movilización futura de los aprendizajes actuales, se habrá de prever condiciones para que el estudiante recupere de modo consciente, mediante la reflexión sobre lo actuado, los aprendizajes que realiza a través de esta particular experiencia
- Su mayor valor pedagógico reside en la vinculación exitosa y natural de los dos aprendizajes: el que realiza el alumno en sus actividades habituales como estudiante en la facultad, con el que realiza en el proyecto de educación experiencial, sea en las modalidades de voluntariado, aprendizaje–servicio o práctica profesional. El enlace entre ambos debe ser estimulado por los docentes.

- Tratándose de actividades en situaciones auténticas, de la vida real, en el proyecto se debe prever la existencia de situaciones de incertidumbre en las que el equipo y el alumno tendrán que tomar nuevas decisiones, añadidas o en reemplazo de las programadas previamente.

3. La evaluación en la educación experiencial

En el entendimiento de que la educación experiencial asume un fundamento y una práctica diferentes de las que habitualmente se encuentran en las aulas universitarias, debemos partir de la idea de que si no se enseña de la misma manera que en ellas, no se deben evaluar los aprendizajes de la misma manera. El trabajo de extensión plantea una salida de la cotidianeidad del aula o el laboratorio. De ahí que nos preguntemos 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. Es objeto de nuestras interrogantes iniciales la necesidad de encontrar respuestas a las siguientes cuestiones:

¿Cuál es el propósito con el que se encara aquí la evaluación?
¿A quiénes están destinados los informes de evaluación? ¿Existe un requerimiento formal de evaluación del proyecto? ¿Cuáles son los aspectos del proyecto que son más importantes de evaluar?
¿Qué objetivos tiene el proyecto? ¿Qué consecuencias deseables y no deseables podría tener?

Responder a estas preguntas nos lleva a considerar algunos de los temas que definen los mejores usos que se pueden dar a la evaluación en proyectos de extensión. En primer lugar, la determinación de quiénes son los destinatarios del informe de evaluación; en segundo lugar, como lo afirmamos antes, cuáles son los aprendizajes de los alumnos que proponemos lograr en primera instancia; en tercer lugar, qué actividades se programan para los docentes que participan en el proyecto; en cuarto lugar, cuáles serán los indicadores de la calidad de los productos y/o servicios que se producirán mediante las actividades desarrolladas en el proyecto, en quinto lugar, cómo definimos la relación que deseamos establecer entre el grupo de trabajo y la universidad con la comunidad y, por ende, que grado y tipo de institucionalización de la extensión queremos dar al trabajo que emprendemos en este proyecto.

Como siempre que se incluyen dispositivos o instancias de evaluación en la programación e implementación de actividades educativas, es menester tener presente que la evaluación es un complejo proceso destinado a recoger información, construir juicios de valor y orientar la toma de decisiones destinadas a corregir acciones y resultados que conviene que sean reemplazados por otros preferentes, perfeccionar lo que se ha realizado o lo que está en curso de realización y prevenir la

ocurrencia de acciones o efectos indeseados. En atención a la variedad de funciones que la evaluación contribuye a plasmar en los programas educativos, se han diferenciado clases o tipos de evaluación de acuerdo con la función que principalmente desarrollan en cada caso.

4. Funciones de la evaluación de proyectos

Como señalamos, las funciones que desempeña la evaluación son variadas.

4.1. Evaluación para la planificación del proyecto

La *evaluación diagnóstica* está destinada a efectuar un estudio de las condiciones que caracterizan la situación y los problemas con los que se ha de trabajar. Se define el problema, se trata de determinar sus causas y los factores sobre los que se puede actuar. Se procura lograr un diagnóstico realista, operativo, que sea útil para programar las acciones y determinar los recursos necesarios para ejercer la intervención. Se describen circunstancias y dificultades, características de la población con la que se trabajará, requisitos de conocimientos y habilidades que serán necesarios en docentes y alumnos para realizar la intervención.

Entre los instrumentos que se utilizan para la evaluación diagnóstica y la planificación del proyecto mencionamos los siguientes:

- Registros anteriores sobre el problema con el que se va a trabajar
- Diagnósticos y opiniones de los participantes
- Encuestas y entrevistas individuales y en grupos focales a beneficiarios/usuarios y a miembros de la comunidad.

La *evaluación preventiva* es una evaluación inicial de riesgos que facilita la formulación del proyecto identificando en la etapa de programación aquellos indicadores que podrían señalar condiciones frente a las cuales convendrá adoptar medidas especiales para evitar efectos no deseados y redireccionar, si es necesario, las acciones del proyecto.

La *evaluación prospectiva* estima el valor del logro de los objetivos del proyecto antes de que éste se lleve a cabo. Se utilizan indicadores de impacto destinados a demostrar si la propuesta puede aportar a la solución del problema identificado y definido. Se fundamenta la decisión sobre el tipo de intervención elegido. Como veremos, se emplean técnicas de análisis de costos o análisis de costo-beneficio, entre otras.

El Estudio de viabilidad permite estimar si el proyecto elaborado es posible de implementar y completar y si ha de llevar a lograr sus propósitos. Las acciones que componen el estudio son "recopilar información suficiente para:

- Identificar las limitaciones, restricciones y supuestos.
- Detectar las oportunidades.
- Analizar el modo actual de funcionamiento de la organización.

- Definir los requisitos que configuran el proyecto.
- Evaluar las distintas alternativas.
- Llegar a un acuerdo sobre la línea de acción.”¹

En tanto, el Estudio de factibilidad de un proyecto se centra en los costos y efectos económicos del proyecto.

4.2. Evaluación para el control

La evaluación cumple una *función reguladora* cuando hace un seguimiento continuo de la marcha del proyecto. El plan de evaluación establecido en la etapa de programación sirve de marco y guía para el monitoreo y la observación de acciones y efectos durante la implementación. El plan de evaluación debe ser adecuado y reajustado cuando la realidad del funcionamiento del proyecto lleva a introducir modificaciones en el programa original del proyecto. La regulación, en consecuencia, tiene una capacidad limitada sobre el proyecto. Lo regula en tanto se mantiene sin cambios el programa original.

La evaluación realizada sobre la base de un programa de *control de calidad* debe tener en cuenta que la calidad es multidimensional y dinámica. Tiene que trabajar con un número importante de variables diferentes, entre ellas, las que definen calidad social y calidad técnica de los logros del proyecto. Un recurso interesante para implantar un programa de control de calidad consiste en la construcción participativa con los diferentes actores que intervienen en el proyecto, de un modelo que estructure los aportes que el proyecto recibe de esos diversos actores, del exterior del escenario del proyecto, de la comunidad y de la universidad. Los impactos buscados se definen y se contempla en el modelo acciones e interacciones que conducen a obtener los resultados deseados. Tratándose de un proyecto que transcurre en un lapso determinado, las etapas y su relación con los niveles de calidad también deberán ser incluidas en el modelo.

Son útiles los diagnósticos y opiniones anteriores de los participantes y las encuestas y entrevistas individuales y en grupos focales a beneficiarios/usuarios y a miembros de la comunidad (antes y después).

¹ Estudio de viabilidad de un proyecto: cómo y por qué llevarlo a cabo” Project Management. OBS. Universitat de Barcelona. <http://www.obs-edu.com/es/blog-project-management/ causas-de-fracaso-de-un-proyecto/ estudio-de-viabilidad-de-un-proyecto-como-y-por-que-llevarlo-cabo>

com/es/blog-project-management/ causas-de-fracaso-de-un-proyecto/ estudio-de-viabilidad-de-un-proyecto-como-y-por-que-llevarlo-cabo

4.3. Evaluación para la mejora

La información recogida mediante los diferentes instrumentos de evaluación permite adoptar decisiones adecuadas durante la implementación, no sólo en términos de control del cumplimiento de acciones y objetivos previstos sino con fines de mejoramiento de las actividades y de reelaboración de objetivos. La evaluación contribuye, de esta manera, a rediseñar el proyecto con el fin de obtener mejores resultados en lo que se refiere a aprendizajes y a bienes o servicios producidos. La evaluación sirve a propósitos de mejoramiento porque tiene capacidad para:

- Proveer información.
- Clarificar metas.
- Servir de estímulo.
- Iluminar los procesos.
- Ofrecer términos de comparación con otros programas o instituciones.
- Favorecer la innovación.

4.4. Criterios de evaluación del proyecto

La elección y el acuerdo sobre los criterios que se usarán en la evaluación constituye una de las cuestiones que adquieren la mayor importancia en los procesos de evaluación y, en la medida en que, como antes dijimos, están entrelazadas las operaciones de evaluación con las actividades del proyecto, tienen, de hecho, una función reguladora sobre él. Aunque los criterios de evaluación se establecen de manera ad-hoc para cada proyecto, tratándose de actividades que tienen un fin social, es posible mencionar algunos que son frecuentemente enunciados por los diseñadores de los proyectos. Entre ellos:

- Cobertura: número de beneficiarios.
- Consistencia entre objetivos y metas programados y logros obtenidos (eficacia).
- Calidad del servicio (mayor... menor) (cómo).
- Buen uso de los recursos (eficiencia).
- Replicabilidad del proyecto.
- Aprendizajes realizados.
- Resultados de corto plazo-largo plazo.

5. La evaluación del logro de los propósitos del proyecto

Para evaluar el logro de los propósitos del proyecto es preciso adoptar una perspectiva muy amplia y abarcadora de los múltiples objetivos y funciones, actividades y tareas, personas con diferentes roles y niveles de responsabilidad e intereses se han puesto en juego en la marcha del proyecto.

En relación con los logros del proyecto, cinco dimensiones principales deben ser evaluadas:

- 1) Aprendizajes de los estudiantes: actitudes, competencias y conocimientos, compromiso social y ciudadano, plan de carrera.

- 2) Desarrollo profesional y académico de los docentes.
- 3) Satisfacción y aprendizajes de la comunidad atendida.
- 4) Desarrollo de los organizadores.
- 5) Calidad del servicio.

Están implicados en el proceso de evaluación todos los que participan en el proyecto, docentes, estudiantes, beneficiarios/usuarios directos e indirectos, administradores, autoridades de la unidad académica y/o de la universidad, miembros de la comunidad.

6. La planificación de la evaluación

El cumplimiento de los requisitos que hemos ido enumerando requiere que las acciones de evaluación estén planificadas, concertadas y establecidas en cronograma. Los instrumentos deben ser construidos y administrados. Los tiempos necesarios para cumplir con las tareas de la evaluación deben ser previstos y las tareas cuidadosamente distribuidas. En muchos casos deberán ser explicadas a quienes provean la información necesaria para la evaluación.

Destacamos, pues, las tareas que se incluyen en esta planificación.

- Organizar el trabajo.
- Sistematizar los pasos.
- Asignar tiempo a las tareas.
- Asignar responsabilidades.
- Proveer los recursos.
- Determinar qué tipo de informe de evaluación se espera producir.

6.1. Fases del proyecto y evaluación

- Fase previa: Estudio de viabilidad (y, si es necesario, de factibilidad).
- En el curso de la implementación: evaluación o monitoreo formativo de las operaciones del programa para efectuar los ajustes necesarios.
- Evaluación final: control sobre los logros y su relación con los fines y objetivos iniciales y los que surgieron en el desarrollo del proyecto.
- Seguimiento: evaluación en el período posterior (corto, mediano y largo plazo) a la implementación del proyecto para controlar cuáles son sus efectos, su duración y sus posibles consecuencias.

Es imprescindible adecuar las expectativas de la planificación de la evaluación a los recursos disponibles. Si no los hubiera, deberán integrar la asignación de parte de recursos previstos para la implementación del proyecto.

Analizar la disponibilidad de recursos de personal: capacitado, no capacitado en evaluación, de apoyo, administrativo y profesional. Igualmente, con respecto a recursos de tiempo: estimar el tiempo necesario y disponible, los momentos de urgencia según el desarrollo del proyecto, el tiempo del personal asignado.

Inventariar los recursos de equipamiento necesarios para la evaluación de la calidad del producto y/o la calidad del servicio. Estimar los recursos de dinero necesarios para efectuar la evaluación. Determinar cuáles han de ser los recursos informáticos necesarios para registrar, procesar e interpretar datos.

En cuanto a los métodos o modelos de evaluación empleados, la experiencia en este terreno muestra que se usan métodos cuantitativos, métodos cualitativos y métodos cuanti-cualitativos.

7. Instrumentos para recoger información sobre el trabajo del equipo docentes-estudiantes de la universidad

Los instrumentos que se emplean para recoger información dependen del proyecto específico de que se trate. Son muchos los que están disponibles. Cada uno de ellos responde a ciertas pautas para su construcción, administración e interpretación de la información obtenida. Entre los que son habitualmente utilizados encontramos:

- Documentos del proyecto.
- Estadísticas.
- Actas de reunión.
- Observación.
- Informes.
- Encuestas a estudiantes, docentes, autoridades.
- Entrevistas individuales a estudiantes, docentes, autoridades.
- Grupos focales con estudiantes y docentes.
- Diarios de participantes (docentes y estudiantes).
- Evaluaciones de aprendizajes de participantes docentes y estudiantes:
 - Evaluación de actitudes.
 - Evaluación de desempeño.
 - Evaluación de conocimientos.

8. Sobre los roles de los estudiantes y sus evaluaciones

La atribución de roles a los estudiantes es la decisión con efectos pedagógicos, académicos y profesionales más importante entre las que están implicadas en el diseño de un proyecto de aprendizaje-servicio. Hay algunas precauciones que se han de tomar para que estas decisiones sean adecuadas a sus fines: definir los diferentes roles muy claramente y discutirlos con estudiantes y socios, preparar a los estudiantes para el aprendizaje-servicio: conocer el lugar, las personas, el ambiente y situación que encontrarán y características y alcance de la necesidad a ser satisfecha y explicarles el sentido social y personal del proyecto.

Se tendrá en cuenta que el aprendizaje de los estudiantes depende de dos condiciones básicas. La primera es que tiene que saber

qué va a aprender y no solo qué debe hacer. Y la segunda es que debe aceptar que en la realización de las tareas planteadas por el proyecto puede lograr aprendizajes ligados a la formación académica y profesional que busca en la universidad.

La evaluación, en lo que respecta a los estudiantes, cubre, en los términos en que ha sido diseñado el proyecto, tres dimensiones: el trabajo académico, el desarrollo personal y el servicio.

9. La Escala de experiencialidad

Maurice Gibbons y David Hopkins (1980) construyeron una Escala de experiencialidad que ha tenido mucha difusión porque ofrece una base para distinguir niveles de aprendizaje experiencial en la evaluación. Diferenciaron cinco modos de experiencia y nueve niveles, de menor a mayor compromiso con la experiencia según quiere o procura.

Modo	Nivel	
Receptivo	1	Estimulado: observa filmes, TV, video, etcétera
	2	Espectador: observa el hecho real en su contexto normal
Analítico	3	Exploratorio: juega, ensaya, explora y pone a prueba
	4	Analítico: estudia y experimenta sistemáticamente
Productivo	5	Generativo: crea, organiza, construye, teoriza
	6	Desafío: tareas difíciles pero deseables de cumplir
De desarrollo	7	Competencia: ser hábil en actividades importantes
	8	Dominio: alto estándar de calidad en el desempeño
Personal	9	Conocimiento personal: Busca excelencia y madurez

Con el reconocimiento de que la variedad de clases de aprendizajes es un rasgo típico de los proyectos de aprendizaje–servicio, el plan de evaluación de lo experimentado y ganado por los estudiantes, debe incluir un abanico amplio de instrumentos de evaluación. Se tendrá en cuenta, por lo tanto, que es preciso evaluar el conocimiento adquirido con más de una modalidad de evaluación. Dados los objetivos propios del aprendizaje–servicio, se debe evaluar el trabajo en grupo, coevaluar con el tutor del servicio la calidad de éste, sus procesos y resultados, el desarrollo personal del alumno mediante autoevaluación, evaluación por pares y evaluación de actitudes. Especial atención corresponde poner a:

- 1) El trabajo en el campo: se puede resolver mediante evaluación por los dos tutores con coloquio, informe, portafolio.
- 2) El diseño e implementación de proyectos por medio de la evaluación del trabajo final o portafolio.
- 3) La presentación de un caso trabajado con desarrollo escrito u oral.

4) La resolución de problemas reales en situación mediante la observación, la autorreflexión y la autoevaluación en tarea grupal o individual.

En suma, es prioritario que la evaluación contribuya a:

- Comprobar si los estudiantes poseen los conocimientos y habilidades necesarias para desarrollar las actividades de servicio.
- Enseñarles a reflexionar continuamente sobre la práctica y sus resultados.
- Brindarles orientación para la planificación de su trabajo y estudio.

Como hemos visto, la participación en proyectos de extensión en los que la educación experiencial coloca a los alumnos en situaciones de trabajo real es especialmente adecuada para realizar lo que se denomina “evaluación de desempeño”. Ésta requiere, precisamente, que en lo posible los evaluadores adopten una modalidad que posee ese objetivo específico: recoger evidencias sobre respuestas auténticas en situaciones de la vida real. Estas actuaciones permiten demostrar los saberes en la práctica y la evaluación adquiere así mayor validez y se compara el desempeño del alumno con modelos de estándares en la realización de la tarea. Para acrecentar la confiabilidad de las evaluaciones cualitativas se usan rúbricas de evaluación. Con ese fin, se definen las áreas de habilidad que se van a evaluar, se selecciona el tipo de instrumento de evaluación, se construyen la tarea de evaluación y la rúbrica y se definen los estándares de desempeño. Es menester validar las mediciones, administrar, calificar, interpretar e informar los resultados. Esta modalidad de evaluación requiere, ciertamente, tiempo y recursos; y, aunque no es fácil llevarla a cabo, es necesaria en los programas de formación profesional. Un aspecto particularmente delicado pero específico del trabajo en aprendizaje–servicio es la evaluación de las actitudes prosociales de los estudiantes y de los docentes participantes.

10. Las actitudes prosociales y las destrezas

Enumeramos algunas de estas actitudes que podrían evidenciarse en situaciones reales de trabajo en el proyecto: dar ayuda física a otro mediante una conducta no verbal, contribuir a la mejora de condiciones ambientales para la acción propia y de otros, dar y compartir, brindar ayuda verbal a otros por medio de explicación o instrucciones, ofrecer consuelo verbal, demostrar valoración del otro, manifestar una escucha profunda, empatía, solidaridad, servicio en interés del otro, integridad, conciencia cívica. En el trabajo también podrá evidenciarse la posesión de variadas destrezas: de pensamiento, de observación, de interacción social de planificación, para reunir información, para resolver problemas,

para tomar decisiones, para autoevaluarse, para revisar lo hecho y corregirlo, para negociar y para mediar en situaciones de conflicto.

10.1. La evaluación de la educación experiencial durante la actividad

Es importante recoger información sobre las actividades y las reflexiones de los estudiantes en tanto están desempeñándose como miembros responsables en el proyecto. Diversos recursos se usan con este propósito. Indicamos los que se emplean con mayor frecuencia:

- Cuadernos de bitácora de los alumnos.
- Diarios de los alumnos.
- Reuniones semanales de reflexión y discusión.
- Observaciones de las acciones de los alumnos.
- Informes de autoevaluación.
- Exámenes de conocimientos individuales.
- Trabajos grupales: productos, proyectos, acciones.

10.2. La evaluación de los aprendizajes después de concluir la actividad

Al concluir la actividad, el equipo docente, el grupo de pares y el estudiante harán una evaluación de los aprendizajes realizados en términos de conocimientos, destrezas y actitudes prosociales. Si fuera necesario, según la índole del trabajo efectuado y su vinculación con una asignatura determinada, podría corresponder la administración de un instrumento de carácter académico para la evaluación de los aprendizajes de la asignatura o de las competencias profesionales adquiridas.

10.3. La evaluación por los tutores

Es función de los tutores, además de la tarea de acompañamiento, ayuda y protección, evaluar las capacidades adquiridas por los estudiantes, para lo cual deberán desarrollar en ellos mismos la capacidad para planificar y ejecutar la evaluación de los alumnos en la práctica, acordar con los éstos el plan y las técnicas de evaluación y revisar el plan durante la actividad, cuidar que las evaluaciones estén basadas en evidencias y puedan ser claramente explicadas y cuidar de que las evidencias sean válidas y confiables. En las tareas de evaluación, los tutores deberán observar las acciones y resultados, usar diversas fuentes de información, estimular a los estudiantes para que se autoevalúen, brindar retroalimentación y proalimentación permanentemente y hacer seguimiento de los efectos de sus orientaciones, buscar retroalimentación en las opiniones y experiencias de los beneficiarios/usuarios, mostrar a los estudiantes cómo mejorar su desempeño actual y futuro, elaborar registros e informes de evaluación, dar lugar a pedidos de revisión de las evaluaciones por los estudiantes, procurar recibir retroalimentación de los alumnos sobre su experiencia en el proyecto, buscar retroalimentación sobre

el trabajo del tutor, recoger retroalimentación del alumno sobre la evaluación implementada y, por cierto, autoevaluarse.

Para apoyar el trabajo de los tutores es siempre conveniente que los responsables del proyecto procuren orientarlos para tomar decisiones y revisar sus planes de trabajo, conversen con ellos y con todo el grupo sobre los aspectos éticos del trabajo que desarrollan los estudiantes, los alienten para organizar reuniones de discusión entre los estudiantes y, eventualmente, con otras personas (especialistas, receptores socios, etc.), les den consignas claras para el trabajo y los ayuden a administrar cuidadosamente los tiempos asignados a las tareas, les recomienden bibliografía adecuada para ellos y para los estudiantes, se mantengan en contacto con los tutores o supervisores del lugar donde se brinda el servicio, colaboren con los tutores en el monitoreo del desempeño de los estudiantes, los apoyen en el desarrollo de autoconfianza en los participantes para realizar su tarea y, si fuera necesario elaboren con los tutores planes contingentes.

11. Evaluación de la institucionalización de la educación experiencial en la universidad

La incorporación curricular de la educación experiencial, su reconocimiento como actividad formadora, articulada con las misiones de docencia e investigación y las relaciones que se establecen de manera sistemática con la comunidad responden a decisiones estratégicas de la institución. Su continuidad requiere el apoyo de la universidad, que debe adoptar nuevas reglamentaciones, medidas, incentivos y acciones que consoliden cotidianamente esta línea de trabajo.

Atento a que es una condición necesaria para hacerla posible, el compromiso que asume la universidad es también objeto de evaluación.

Angie Hart (2011:37) cita un trabajo de Oliver *et al.* (2008) en el que se explicitan los aspectos a considerar en este caso.

Los señalados son los siguientes: “se evalúa el compromiso organizacional (liderazgo, estructuras, recursos y actitudes) de la universidad con la comunidad, los procedimientos empleados, las relaciones interpersonales (honestidad y competencia), el impacto (aprendizaje mutuo y acción social), la influencia sobre la agenda de investigación”.

No es éste un trabajo sencillo para una evaluación comprometida con los valores que se postulan en esta relación, por cuanto la medición del nivel de compromiso de la universidad con la sociedad se manifiesta a través de interacciones que ocurren en diferentes niveles y unidades de la institución y que tienen una gran heterogeneidad y gran número de actores.

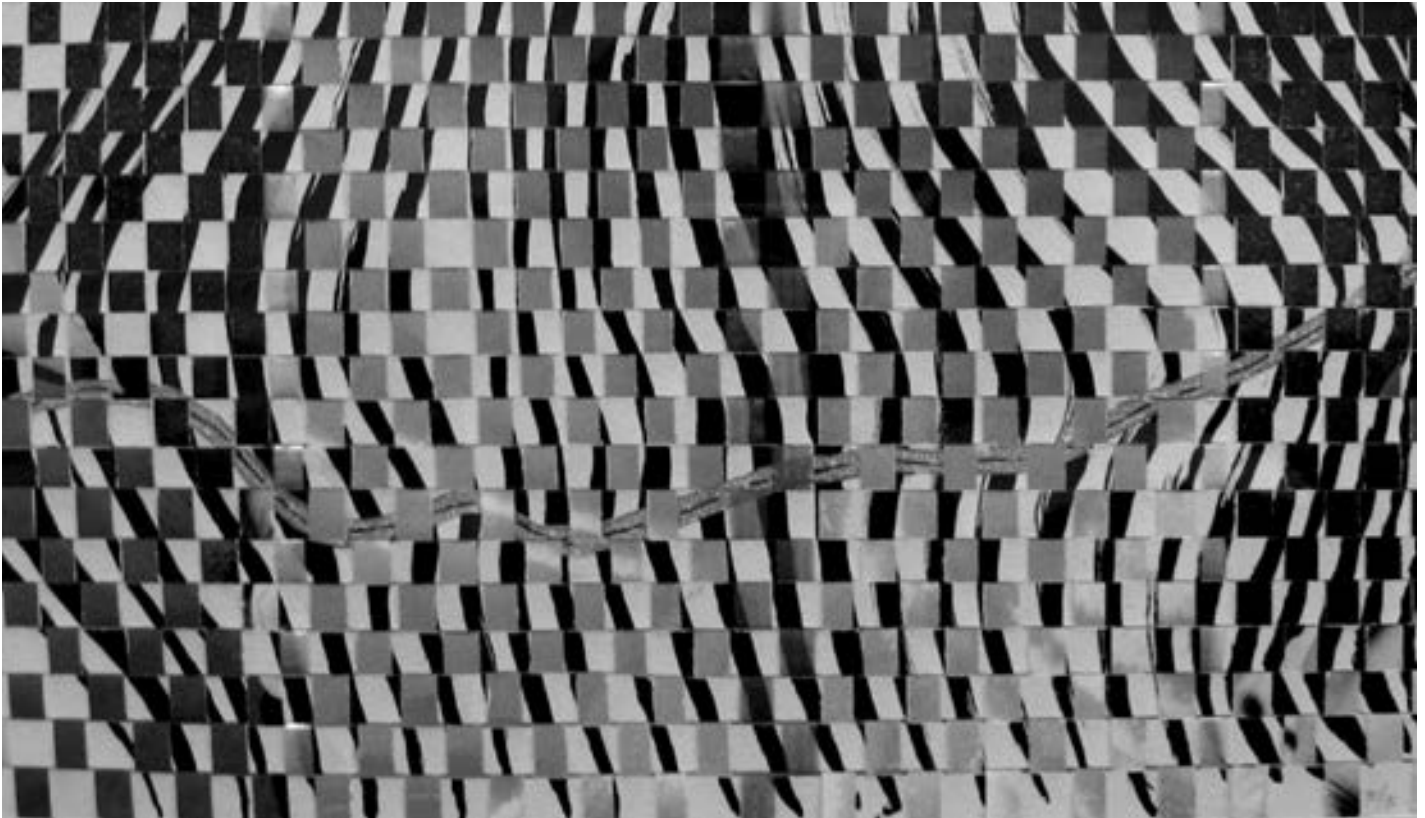
Los principios de estas interacciones requieren que todos los participantes posean capacidades para escuchar, comprender, producir y transferir conocimiento a la comunidad y aprender de

“

¿Para quién es la evaluación?

¿Qué se ha aprendido de la evaluación?

¿Qué uso se hará de ella?



© Cecilia Iucci

ésta, recoger información, contribuir a identificar, definir y solucionar problemas e intervenir en la definición de políticas públicas.

Se identifican siete dimensiones por su significatividad en la evaluación del compromiso de la universidad con el público.

Son ellas:

1) *El acceso público a las facilidades de la universidad*: acceso público a las bibliotecas, a los edificios, a los jardines, a las conferencias, museos, galerías de arte, deportes, a los laboratorios, a los auditorios.

2) *El acceso público al conocimiento*: acceso a cursos regulares, a cursos de extensión, a ferias o muestras de ciencias, tecnologías y artes, a bases de datos, a participación en investigación.

3) *El compromiso de los estudiantes en las interacciones con el público*: incorporación en el currículo académico de estudios sobre problemáticas sociales en la historia pasada y reciente; participación en actividades de voluntariado, aprendizaje-servicio y pasantías profesionales, promoción de actividades estudiantiles de solidaridad social.

4) *El compromiso de los docentes en las interacciones con el público*: participación en actividades de extensión, asesoramiento a la comunidad, trabajo en colaboración con miembros de la comunidad, investigación sobre problemas de la comunidad, conferencias públicas, enseñanza a los estudiantes para actividades de voluntariado, aprendizaje-servicio y pasantías profesionales.

5) *La ampliación de la participación de todos los actores en actividades conjuntas*: acciones para apoyar la solución de necesidades de la comunidad, iniciativas para promoción de acciones de innovación por miembros de la misma.

6) *El apoyo para mejores logros económicos y mayor igualdad social en la comunidad*: estrategias para lograr mayor matrícula de estudiantes con desventajas sociales, económicas y físicas, para mejorar la tasa de éxito de estudiantes con desventajas, brindar asistencia tecnológica, asesoría en negocios, asistencia para diseño y ejecución de proyectos, participación en la definición de políticas públicas.

7) *La efectivización de relaciones institucionales y la construcción de asociaciones*: creación de un órgano en la universidad/facultad/departamento para administrar el programa, programa de investigaciones colaborativas con la comunidad, programas de redes de enseñanza y aprendizaje colaborativos con la comunidad, *website* con páginas de la comunidad, mesas de ayuda a la comunidad.

La institucionalización de las relaciones con la sociedad supone un proceso de construcción progresiva en el que todos aprenden, ensayan, proponen, argumentan y, en particular, escuchan. No hay medición exacta para un buen número de los indicadores; en algunos se observarán logros parciales, en otros será preciso remontar, a veces, fracasos anteriores y habrá, igualmente,

programas en los que se obtengan éxitos importantes. La evaluación, en su sentido más amplio, permitirá hallar éxitos y vacíos y servirá como base de un semillero de ideas que en el espíritu de la institución universitaria encontrarán la raíz de la asociación efectiva de la universidad con la sociedad.

12. La calidad del servicio

Este aspecto de la tarea realizada, en conjunto con los aprendizajes realizados por los estudiantes, los docentes y los miembros de la comunidad, es la razón de ser del proyecto. El concepto de calidad es, ciertamente, polisémico, por lo que es imprescindible definir previamente y durante el transcurso de la experiencia qué características se espera que se evidencien, se trate de un producto o de un servicio. En relación con estas características, se podrá estimar el valor de la asistencia o el acompañamiento brindado. Es conveniente recordar que es el proveedor quien debe satisfacer la expectativa del cliente con un determinado nivel mínimo de calidad. Para poder evaluar la calidad de la asistencia es indispensable conocer cuál es la expectativa del cliente, si ha sido satisfecha o si el estándar previamente establecido en acuerdo entre las partes ha sido alcanzado.

Según se trate de uno u otro tipo de proyecto, las técnicas empleadas para evaluar la calidad de lo producido serán decisión de los evaluadores. En términos generales, las técnicas de evaluación de la calidad del servicio son variadas y encontramos entre ellas: las evaluaciones informales como la experiencia directa del evaluador sobre lo producido, experiencia directa, la conversación informal, los buzones de respuestas de opinión del cliente/usuario/socio, por ejemplo. Son evaluaciones formales la observación participante – cuadernos de notas de observación en el campo, la discusión en grupos focales con o sin cuestionario guía, las encuestas y las entrevistas (para las cuales se deben preparar calendario y cuestionario) y las observaciones con lista de control con base en la observación de acciones o de atributos del producto. Se usan, asimismo, estudios experimentales centrados en los resultados y estudios de casos.

Un tema de alta relevancia en la evaluación de un proyecto de extensión es el relativo a los aprendizajes y experiencias de los miembros externos, beneficiarios o usuarios a través de su participación en el proyecto. Estos aprendizajes y experiencias deben ser evaluados de manera formal o informal a como sea posible hacerlo. Asimismo, otro objeto a evaluar son los aprendizajes y experiencias del equipo del proyecto a partir de su relacionamiento con la comunidad.

En síntesis, la evaluación del programa requiere que se haga una descripción en profundidad de lo actuado con un análisis contexto espacial y temporal, a un tiempo holístico y analítico, en el que se evalúen los efectos deseados y los no deseados, en el que surja lo bueno y lo malo. De este modo, la evaluación ilumina el programa,

trata de comprenderlo. Con ese fin, hace muchas preguntas importantes y emplea, cuando es posible, un método de estudio cuanti y cualitativo.

Entre los instrumentos utilizados se incluyen: análisis de archivos y de documentos, análisis de contenido, colección de muestras de trabajos, pruebas de laboratorio, observación independiente y participante, grupos focales, encuestas, entrevistas, relatos, foros, estudio de incidentes críticos, bases de datos, fotos, mapas y planos, estadísticas, testimonios, modelos lógicos, programas informáticos, tablas, resúmenes, noticias periodísticas, entre otros muchos.

Fundados en la información recibida y de los valores académicos, profesionales y sociales que dieron origen al proyecto, los evaluadores construyen un juicio de valor.

13. El informe de evaluación

La evaluación aporta conocimiento sobre la marcha del programa. El informe de evaluación reúne toda la información que resulte significativa para conocer éxitos, dificultades, problemas resueltos y no resueltos. Dará cuenta de las actividades desarrolladas y de sus resultados o productos. Un lugar principal tendrán las evaluaciones de los aprendizajes de los alumnos y las relaciones con la comunidad o el socio o socios del proyecto. La evaluación de la calidad del servicio constituye otro elemento importante del informe. Finalmente, en un informe de evaluación se hace un juicio de valor acerca de lo actuado y, si se desea continuar con las actividades, un plan de mejora si fuera necesario.

Uno de los recaudos que se deben tomar es proteger la confidencialidad de las informaciones personales y los derechos humanos de todas las personas con las que se trabaja. Es indispensable compartir la información con los participantes internos y externos. Sin embargo, a criterio de los responsables, los informes pueden elaborarse de manera diversa según sean sus destinatarios.

Así, entonces, la difusión de los resultados de la evaluación puede adecuarse conforme al informe de evaluación de los resultados para las autoridades de la facultad/universidad, para el equipo docente, para los estudiantes o para los socios del proyecto en la comunidad. No se trata de ocultar la información sino de brindar aquella que resulte más apropiada para los participantes en cumplimiento del propósito de evaluación para la mejora. Dado que la difusión de los resultados de los trabajos es un compromiso que asumen autoridades y participantes en los proyectos, conviene preparar un artículo breve para el periódico de la facultad/universidad o videos o exposiciones fotográficas o semejantes que ayuden a comprender el significado de las actividades emprendidas.

Es también necesario recoger impresiones de docentes y estudiantes, positivas y negativas, y discutir las con los miembros del equipo, participantes comunitarios y otros miembros de la comunidad.

Y, finalmente, es recomendable presentar el trabajo en congresos, ateneos con colegas, y en artículos de revistas universitarias, científicas y comunitarias para compartir la experiencia en un campo en el que estas labores deben cobrar creciente impulso.

Referencias bibliográficas

Hart, A. (2011). Auditing and Evaluating University–Community Engagement: Lessons from a UK Case Study. *Higher Education Quarterly* 0951–5224, 65 (1, January), 34–58.

Gibbons, M. & Hopkins, D. (1980). Scale of Experientiality. In *How experiential is your experience-based program? The Journal of Experiential Education*, 3 (1).

¿Extensión? ¿De qué estamos hablando?

Integración de la docencia y la extensión /
Perspectivas

Daniel Malano
dmalano@unl.edu.ar

Docentes investigadores de la
Universidad Nacional del Litoral,
Argentina.

Sonia Sánchez
ssanchez@fca.unl.edu.ar

Docentes de la Cátedra Electiva
de Extensión Universitaria.

Rubén Elz
relz@fca.unl.edu.ar

RECEPCIÓN: 21/06/16
ACEPTACIÓN FINAL: 10/10/16

Resumen

En este artículo se abordan algunas cuestiones que surgen a lo largo de la práctica educativa de la cátedra de Extensión Universitaria en la Universidad Nacional del Litoral, y se propone el debate y reflexión respecto de los paradigmas educativos en el sistema universitario y las concepciones teóricas y académicas que se tiene de la extensión universitaria.

¿Qué y cuánto pasa inadvertido frente a nuestros ojos? Preguntas que iremos proponiendo y sustentando desde otros paradigmas científicos con la intención de no caer en simplificaciones ni definiciones sino, por el contrario, abriendo el abanico de la compleja realidad social con que se enfrenta la extensión.

Palabras clave

- Extensión universitaria
- Paradigmas educativos
- Complejidad

Resumo

Neste artigo se abordam algumas questões que surgem ao longo da prática educacional da disciplina de Extensão Universitária na Universidad Nacional del Litoral, e se propõe o debate e reflexão a respeito dos paradigmas educacionais do sistema universitário e das concepções teóricas e acadêmicas que se tem da extensão universitária.

O que e quanto passa despercebido perante os nossos olhos? Perguntas que iremos propondo e sustentando desde outros paradigmas científicos com o intuito de não cair em simplificações nem definições, ao contrário, abrindo o leque da complexa realidade com que se defronta a extensão.

Palavras-chave

- Extensão universitária
- Paradigmas educacionais
- Complexidade

Para citación de este artículo

Malano, D.; Sánchez, S. y Elz, R. (2016). ¿Extensión? ¿De qué estamos hablando?. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 36-41. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.



como docentes de una cátedra de extensión universitaria, nos propusimos realizar una acción desconcertante desde el punto de vista tradicional: “desaprender”.

“Podría estar más tiempo analizando qué aprendí en tan pocos meses, y —podría decirse que algunas cosas hacen referencia a la extensión, pero muchas otras hacen referencia a la vida.”
(Luciano Andrés Favaretto, estudiante de la carrera de Medicina Veterinaria, 2015)

1. Introducción

Al sistema educativo lo transitamos como docentes, estudiamos, enseñamos, aprendemos, realizamos proyectos en el territorio, colaboramos con grupos para la concreción de sus proyectos, evaluamos y somos evaluados por el sistema universitario “convencional”¹, imaginamos e implementamos estrategias educativas...

Quizás estas últimas sean para nosotros, como docentes de una cátedra de extensión universitaria, las más desafiantes, ya que nos propusimos realizar una acción desconcertante desde el punto de vista tradicional: “desaprender”.

Desaprender no implica olvidar lo aprendido para aprender algo nuevo. Supone un pensamiento divergente que pueda poner en crisis tanto la certeza de que lo que supuestamente conocemos como verdad como los modos de hacer las cosas.

Siguiendo a Paulo Freire (1973) cuando se refiere a la educación y su rol:

“Lo que no podemos, como seres imaginativos y curiosos, es parar de aprender a buscar, de investigar la razón de ser de las cosas. No podemos existir sin interrogarnos sobre el mañana, sobre lo que vendrá, a favor de qué, contra qué, a favor de quién, contra quién vendrá, sin interrogarnos en torno de cómo hacer concreto el 'inédito viable' demandando de nosotros la lucha por él” (citado por Tommasino y otros, 2006:121).

De este modo, podríamos comenzar cuestionando aquello que se tiene establecido, los esquemas y formas de actuar de cada uno, de uno mismo. Desaprender implicaría afrontar y resolver los problemas de forma diferente a la habitual habiendo indagado en otros paradigmas científicos y del conocimiento, incluido el conocimiento y el saber cotidianos. Solo a través de la pregunta podremos poner en crisis nuestro conocimiento y veremos que aquello que llamamos “realidad” ya no es una única “cosa”, ni es sólo exterior a cada uno, ni mucho menos imposible de cambiar. Es atinado en este momento recordar una frase atribuida a Albert Einstein que dice que “el universo no se puede cambiar, pero si cambias tú, tu universo cambiará”.

A partir de lo dicho surgen preguntas que tienen que ver con puntos de partida. Esto es: ¿cómo mirar, observar, registrar el mundo que nos rodea, *la realidad*? ¿A través de qué paradigmas o con qué anteojos o desde qué matriz observamos, miramos, registramos ese mundo? Podemos ubicarnos desde la perspectiva de una mente que busca afuera —en el exterior, aquello que está allá— las causas de los efectos que se manifiestan en la vida, donde el observador no afecta lo observado. O hacerlo desde una mirada holística, multidimensional, integral y a la vez heterogénea, que comprenda que las causas de los efectos que se manifiestan en la vida externa están en la construcción interior, y que cada uno de nosotros es responsable de las decisiones que toma y que ellas tienen esos efectos visibles o perceptibles. Así, una mente que toma conciencia de que el mundo no es una realidad única e inequívoca pone en juego una multiplicidad de percepciones que conforman esa realidad.

Este paradigma no es novedoso, algunos fundamentos tienen más de dos siglos de comprobación, por ejemplo la experiencia vinculada al comportamiento de la luz. La experiencia de la “doble ranura” (Feynman, 1965) demuestra que el “efecto observador” es determinante para el comportamiento de los electrones, ya sea como partícula, ya sea como onda, y muestra de esta manera la dualidad en función de la intensidad del observador. Otras nos llegan desde las investigaciones de Carl G. Jung (1970) y su teoría de “la

1) Convencional: que reúne las características de lo que es habitual o tradicional. Ortodoxo.

sombra y los espejos”, que está sustentada con las más recientes comprobaciones de las neurociencias respecto de la subjetividad de las percepciones sensoriales, los procesos neurofisiológicos y cómo el cerebro realiza las proyecciones y construcciones mentales. Estos planteos son los que subyacen a la noción de “desaprender”. De allí que sea uno de los objetivos académicos centrales que intentamos promover en los espacios transversales de la extensión universitaria. Entendemos que es necesario desarticular los paradigmas que sustentan los campos disciplinares de las carreras para, posteriormente, lograr un cambio actitudinal que permita al estudiante tomar conciencia de su responsabilidad en la construcción de la realidad que observa.

Es así que partimos de un paradigma educativo diferente, considerando al “conocimiento” como inacabado e incompleto. De allí la necesidad de brindarle al estudiante las herramientas que le permitan “reconstruir” su propio conocimiento. Este nuevo aprendizaje disputa con una lógica que entiende al conocimiento acumulativo, que engrosa bibliotecas, que desecha unos que no son “oficialmente” dominantes ni habituales y enaltece otros como la única verdad posible.

Como el conocimiento no es un compartimento estanco, se requiere prestar suma atención a sus márgenes. Estar atentos a diversas teorías y prácticas de otras épocas, algunas que quedaron de lado u olvidadas por la ansiosa necesidad de implementar innovaciones en diversos órdenes. Bien sabemos que muchas de estas innovaciones responden a modas que poco cambian el trasfondo, sin reconocer que se establecen posiciones ideológicas, metodológicas y operativas. Construyen formas de pensar y actuar como las únicas válidas posibles, sin ponerlas en crisis.

Sabemos sobradamente que algunas teorías de autores se hacen visibles, son implementadas y opacan —e incluso invisibilizan— a otras.

¿Quién puede asegurar que lo “visible” es verdad, que es lo mejor, que es lo más útil y adecuado? ¿Cuánto es lo “invisible” que se desconoce? ¿Qué y cuánto se nos pasa inadvertido frente a nuestros ojos? ¿Qué y cuántas oportunidades nos perdemos de conocer porque nuestros paradigmas (o creencias) nos lo impiden? Si “lo esencial es invisible a los ojos”, ¿qué nos estaremos perdiendo, porque solo podemos observar una realidad, la propia?

2. Extensión. ¿De qué estamos hablando?

Antes de adentrarnos más en el tema de la extensión e intentar colapsar en una definición intelectual y académicamente correcta —cosa que no haremos para no poner un punto final que cierre el debate ineludible— se hace necesario que nos preguntemos: ¿de qué estamos hablando cuando decimos extensión?

En este punto de inicio, claro, no encontramos un único camino para transitar. Se nos aparece la frase de Antonio Machado² una y otra vez: “Caminante no hay camino, se hace camino al andar”. Sin embargo nos invade una percepción irreconciliable: todos los caminos son parciales, incompletos, subjetivos, que recortan en partes la realidad imposible de contener, en función de los modelos universitarios existentes. Bien podríamos convenir un camino, pero qué asegura que una convención será la más adecuada y compleja. Desde este momento nos queda claro que la extensión universitaria es abrir caminos y que no se sabe cuál es el punto de llegada. Quizás esto sea lo desconcertante de un posicionamiento epistemológico distinto.

¿Qué marcos, componentes, aspectos y dimensiones contiene y la contienen? ¿Existen límites que la puedan enmarcar o es su carácter difuso e inacabado, complejo, lo que la caracteriza? Si bien son necesarias las definiciones —la extensión no es una excepción que confirme la regla—, es importante reconocer que cuando algo se define se pierde mucho en el camino, hasta se pierdan muchos caminos. Definir es reconocer las intenciones que la orientan.

Entonces, ¿por qué la urgencia y la necesidad sistemática de definir a la extensión? ¿Será aquello tan importante en el ámbito universitario que la hace indefinible? No, ni es tan importante ni es tan indefinible, ya que todo se puede recortar y enmarcar y definir con el lenguaje. Si existe es porque el lenguaje le ha dado identidad.

Extensión, vista desde su concepción más simple: extender algo más allá de su posición original. ¿Es unilateral, es bilateral, es multilateral y dimensional, o es un proceso más complejo del que no se pueden visualizar sus alcances?

Ahora bien, frente a estas cuestiones que ya de por sí nos muestran un objeto complejo, nos preguntamos: ¿La extensión se puede enseñar en las aulas de las universidades? ¿Es éticamente válido

2) Poeta español (1875–1939).

enseñar preguntas, indefiniciones, complejidad, pensamiento holístico sin antes conceptualizar (o al menos esbozar un concepto)? ¿Qué es más importante, enseñar el concepto o posibilitar el proceso de conceptualización y apropiación de un saber?

A esta altura podríamos suponer que si hiciéramos el ejercicio de cambiar el término “extensión” y poner en su lugar “educación” bien podría valer todo lo dicho anteriormente; y así nos adentramos aún más en la caverna. ¿O estaríamos saliendo de la caverna que Platón alegorizara?

Hemos nacido en la caverna. Estamos en la caverna. Sabemos que hay un afuera. ¿Habrà otra realidad? Pensemos mecánica y linealmente: ¿qué dimensiones habrá tenido la caverna de Platón? A ciencia cierta, no importa este dato, pero imaginemos y relacionemos por un instante la dimensión de la caverna y de la realidad que pudimos conocer en ella con el tamaño del resto del mundo. Solo pensemos en girar la cabeza y comprobar que lo que veíamos frente a nuestros inmóviles ojos no era la única realidad y que había algo más que lo proyectaba a su antojo y parecer. Luego pensemos que pudimos desamarrarnos y caminar hacia la salida de la caverna. Ahora visualicemos que llegamos a la puerta de la caverna y vemos un poco más allá. La última parte del juego sería imaginar que recorremos ese “más allá” que fue invisible e inexistente hasta esos momentos. ¿De qué modo analizaríamos esa nueva realidad? ¿Con qué parámetros la describiríamos y explicaríamos? ¿Con qué categorías podríamos hacerlo? ¿A partir de los conocimientos que nos fueron inculcados en la caverna? Siguiendo con esta alegoría, ¿se podría pensar a la universidad como una especie de caverna? Solo veamos de qué manera — como habitual y mayoritariamente— se disponen los estudiantes en las aulas de clase. ¿Qué ha cambiado desde el año 347 a. C. desde que murió Platón? Dice Platón respecto de su alegoría en su libro *República*: “Y a continuación —seguí—, compara con la siguiente escena el estado en que, con respecto a la educación o falta de ella, se encuentra nuestra naturaleza” (1986: 514a). Dice Lucas José Villarreal, estudiante de la cátedra de Extensión de la carrera de Medicina Veterinaria: “Es difícil y amplio de explicar lo que aprendí” (Informe de evaluación 2015).

3. Y... ¿dónde está la extensión?

Como corolario, puesto que lo anterior determina una posición parcial y simplificada, la respuesta a esta pregunta podría ser tan obvia que hasta merecería no perder tiempo en responderla. Sin embargo, como somos miembros de una especie de caverna, lo diremos: “Dentro de la caverna no está”, aunque ya de nada se puede estar seguro y afirmarlo a riesgo de equivocarse —nuevamente.

Si aceptáramos por un instante que la extensión no está en la caverna —¿el aula?—, cabe la pregunta: ¿Qué estamos haciendo todos dentro del aula intentando “enseñar” extensión?

Jean Piaget sostenía que:

“la principal meta de la educación es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones; hombres creadores, inventores y descubridores. La segunda meta de la educación es formar mentes que puedan ser críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece”. (1981:78)

Ahora bien, esta frase resulta enunciativa y utópica cuando de “calidad educativa” se habla, ya que aunque es políticamente correcta no se condice con las habituales prácticas en la docencia universitaria que suele impartir los conocimientos acabados en igual medida para todos y que se evalúa del mismo modo, por cantidad de conocimientos devueltos (eruptados).

En la decisión de tomarnos seriamente esta función de la educación suponemos que si la universidad actual tiene solo la función de instruir no tendría sentido que exista, al menos como institución educativa. Pensemos en las normas y reglas (cuestiones de forma) para alcanzar un título universitario, con su curriculum formal —sin olvidar el “oculto” y menos aún el “currículo nulo” (o anulado)—, con la obligatoriedad de asistir físicamente, de escuchar, de leer, de retener, de memorizar, todo para luego reproducir el conocimiento de terceros impartido de segunda mano por otros terceros.

¿Quiénes no fuimos —o somos— parte activa y reproducimos este modelo educativo dándole existencia y permanencia? ¿Cuántos aún hoy defendemos este modelo “reproductivo”? Pero, ¿cuántos intuimos que hay algo más allá de la caverna, aunque tememos enfrentarnos a lo desconocido?

Porque nuevamente “se hace camino al andar”.

¿Podría ser la extensión aquello desconocido que aún permanece alejado y distante para la mayoría de los universitarios? Es tiempo de transformarnos nuevamente en pioneros del conocimiento que se atreven a explorar nuevos sitios y a dejar de lado el cómodo puesto de colonos que se asientan en territorios ya descubiertos, explorados y descritos por otros.

4. Extensión. ¿Complejo... complicado? Educación: ¿simplificante... complejizante?

“Muy cómodo. Se creó un ámbito de compañerismo, respeto, participación, compromiso mutuo y aprendizaje trilateral, tanto alumno–profesor como profesor–alumno y alumno–alumno”.

(Roberto “Tito” Kaenel, estudiante de la carrera de Medicina Veterinaria, 2015)

Desde el planteo que estamos realizando, el tríptico que conforma nuestra pintura es extensión/educación/complejidad. En las diversas perspectivas educativas se nos aparecen los caminos que han hecho las distintas aproximaciones al hecho o fenómeno de la educación y su quehacer. La extensión se encuentra atravesada y a la vez solapada por dichas explicaciones. Sin embargo, algo podemos decir de ambas: que comprenderlas implica dar cabida a un acontecimiento, el de la complejidad. Pasaron varios años desde que abandonamos el camino “universitariamente correcto” por otro más “incorrecto” y no lineal: el de la imaginación y la intuición, donde la enseñanza y la demostración de saberes científicos tienen otro lugar, no ausentes sino corridos del lugar de privilegio habitualmente dado por la academia.

La creatividad también toma otro lugar, se la incentivaré, se la liberaré, se la respetará y se valorarán otros talentos en los estudiantes. Aquí es donde el pensamiento divergente comienza a cobrar sentido y permite que se pierdan los miedos a traspasar las barreras que habitualmente no se traspasan, no solamente por parte del alumnado sino también por parte de los docentes. El conocimiento académico es puesto en crisis y los saberes establecidos pasan a tener un plano de relatividad. Las creencias y certezas son puestas en juego para “jugar” con ellas. Este proceso no es automático ni inmediato. No se trata de desestructurar por el hecho en sí mismo sino de fortalecer a los estudiantes en el encuentro con el otro. De revalorizar sus talentos, sus convicciones y sus conocimientos, de dar entidad a las emociones.

Por más que se lo proclame, este proceso se irá dando en la medida en que el docente baje sus barreras de poder y se sitúe en un plano más igualitario de intercambio y aprendizaje mutuo con la realidad. La confianza y el respeto deben ser los valores que permitan dar el salto cualitativo de una verdadera y compleja “integración” de la universidad con la sociedad de la cual es parte. Por otro lado, este cambio de paradigma de la docencia universitaria deberá estar respaldado por el cambio en aquellos momentos áulicos de encuentro con los estudiantes. No se podrá dejar de lado la asimilación de que el conocimiento universitario disciplinar y específico (por carreras, como es actualmente) pase por un proceso de “reintegración” interdisciplinar para que aquello que preconizara Jean Piaget sea una realidad.

5. A modo de conclusión

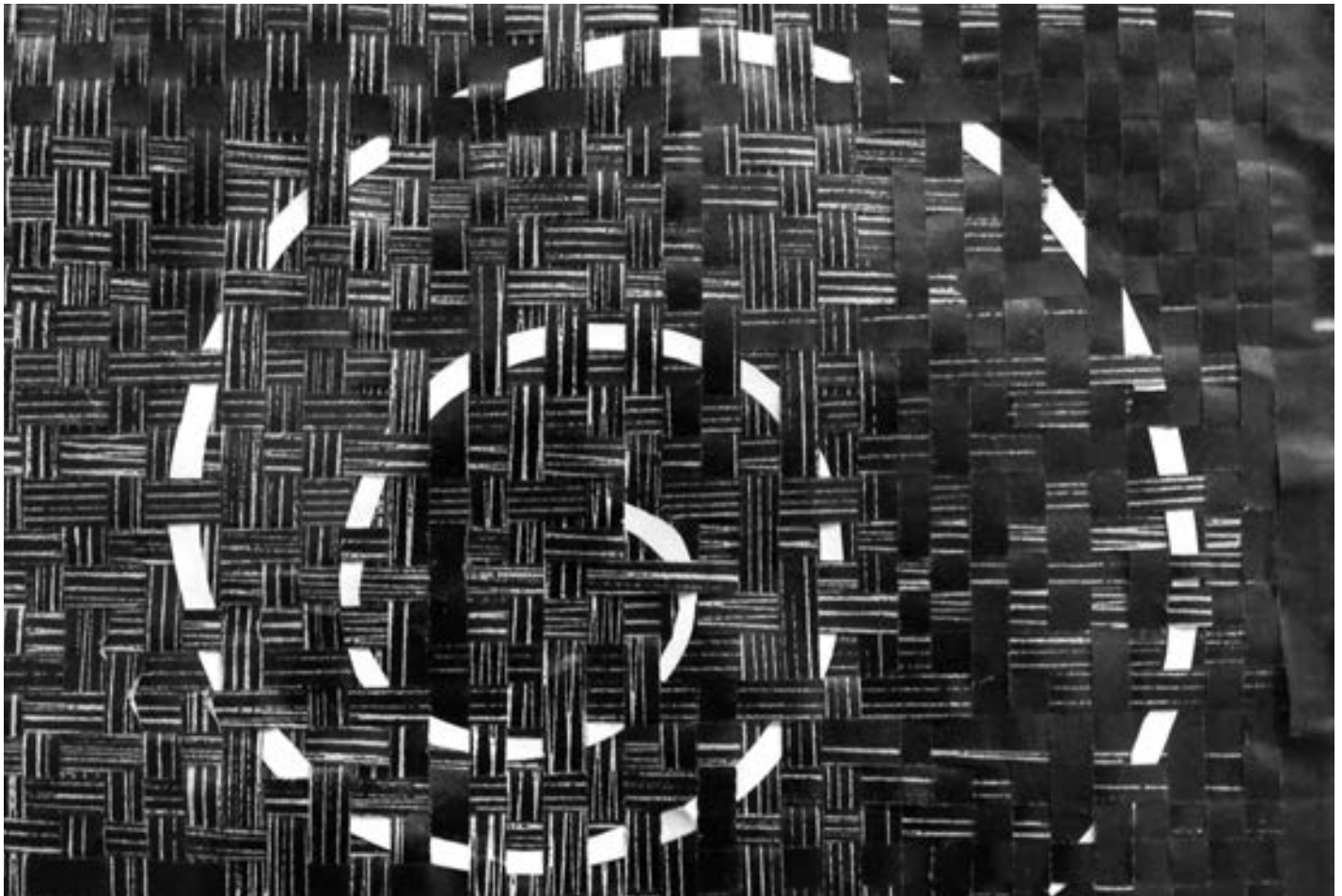
Tal vez parte de la clave nos la da Paulo Freire cuando dice:

“Leer es un proceso abierto, y el verdadero maestro no es aquel que interpreta el texto de una manera y transmite esta única interpretación a sus alumnos; el verdadero maestro no es aquel que revela 'el sentido' del texto, sino aquel que sitúa a sus alumnos en el camino de la interrogación”. (2013:13–14)

Un hecho anecdótico que suele ocurrir luego de realizar prácticas concretas en el territorio es el asombro que manifiestan muchos estudiantes al “descubrir” —redescubrir— el contraste entre el conocimiento teórico con la realidad concreta pero difusa y dinámica a la vez. Es como si su vida estudiantil no fuera más allá del hecho pasivo de ir clases, realizar las actividades prácticas encomendadas, estudiar y rendir los exámenes correspondientes. De este modo, a través del modelo de educación experiencial y autogestionaria implementado desde la cátedra Extensión Universitaria, la universidad deja de ser ese espacio concreto de reproducción y transferencia intelectual y formal para transformar lo institucionalizado en una vivencia única e irreproducible. De las infinitas posibilidades que existen para cerrar un trabajo pretendidamente académico, seleccionamos un párrafo que sirva como reflexión final:

“Me gusta desarrollar mi conciencia para comprender por qué estoy vivo, qué es mi cuerpo y qué debo ser para cooperar con los designios del Universo. No me gusta la gente que acumula datos inútiles y se crea conductas postizas plagiadas de personalidades importantes. Me gusta respetar a los otros no por las desviaciones narcisistas de su personalidad sino por su desarrollo interno. No me gusta la gente cuya mente no sabe descansar en silencio, cuyo corazón critica a los otros sin cesar, cuyo sexo vive insatisfecho, cuyo cuerpo se intoxica sin saber agradecer estar vivo. Cada segundo de vida es un regalo sublime. (...) Me gusta colaborar y no competir. Me gusta descubrir en cada ser esa joya eterna que podríamos llamar dios interior. No me gusta el arte que diviniza el ombligo o quién lo practica. Me gusta el arte que sirve para sanar. No me gustan los tontos graves. Me gusta todo aquello que provoca la risa. Me gusta enfrentar voluntariamente mi sufrimiento con el objeto de expandir mi conciencia” (Jodorowsky)³.

3) Alejandro Jodorowsky, artista chileno. <http://planosinfin.com/lo-que-me-gusta-y-lo-que-no-me-gusta-alejandro-jodorowsky/>



© Cecilia Lucci

Referencias bibliográficas

Feynman, R. (1965). *The Character of Physical Law*. Chapter 6. MIT.

Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Jung, C. G. (1970). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Paidós.

Piaget, J. (1981). *La teoría de Piaget, Infancia y aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.

Platón (1966). *República*. Buenos Aires: EUDEBA.

Platón (1986). *República*. Libro VII, 514a–521d (Traducción de Eggers Lan, C.). Madrid: Gredos.

Tommasino, H y otros (2006). *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Agronomía UdeLaR.

Repensar las ciencias y las fronteras disciplinares. Reflexiones a partir de proyectos de extensión sobre emergencia hídrica de la Universidad del Litoral

Anabella Córdoba

Docente extensionista de la Universidad Tecnológica Nacional y de la Universidad Nacional del Litoral, Argentina.
Coordinadora de operatorias de emergencias hídricas. Ministerio de Infraestructura y Transporte de la Provincia de Santa Fe, Argentina.
anbellacordoba2003@gmail.com

María del Valle Morresi

Docente de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas, Universidad Nacional del Litoral.
valle@fich.unl.edu.ar

Patricia Chialvo

Docente de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional del Litoral.
patricia_chialvo@hotmail.com

Integración de la docencia y la extensión /
Perspectivas

RECEPCIÓN: 24/06/16

ACEPTACIÓN FINAL: 10/10/16

Resumen

Este artículo aborda la articulación interdisciplinaria e interinstitucional de docentes y estudiantes universitarios respecto de la problemática de la emergencia hídrica a partir de proyectos de extensión de interés social que se vienen desarrollando en la Universidad Nacional del Litoral desde hace varios años.

Parte de comprender a la educación, en su más amplia acepción, como la transmisión de la cultura de una a otra generación, como el espacio en que el sujeto entra en contacto con la experiencia humana y la apropia, es decir aprende. Cada sujeto va haciendo suya su cultura a partir de procesos de aprendizajes significativos y situados, que le permiten el dominio progresivo de los objetos, de modos de pensar, sentir, actuar legitimados en cada contexto histórico.

En este marco nos propusimos articular las ciencias duras con las ciencias sociales y jurídicas mediante la recuperación y el reconocimiento de los diferentes tránsitos, historias y desarrollos que han tenido. En este sentido, nos dimos cuenta de que en las últimas décadas, y a partir de la temática que nos convoca, el riesgo es constitutivo de la sociedad en que vivimos en la actualidad, a la que intentamos comprender desde el paradigma de la complejidad en una permanente articulación dinámica y posible.

Palabras clave

- Interdisciplinariedad
- Interinstitucionalidad
- Educación
- Extensión

Resumo

Este artigo discute a coordenação interdisciplinar e interinstitucional de professores e estudantes universitários para abordar o problema da emergência hídrica a partir de projetos de extensão de interesse social que se vêm desenvolvendo há vários anos.

Parte de compreender a educação, em sua aceção mais ampla, como a transmissão da cultura de uma geração para outra, como o espaço em que o sujeito entra em contato com a experiência humana e a sua própria, é dizer aprende. Cada pessoa vai empossar-se da sua própria cultura a partir de processos de aprendizagem significativos e situados, que lhe permitem o domínio progressivo dos objetos, de formas de pensar, sentir, agir legitimados em cada contexto histórico.

Nesta conjuntura, propusemo-nos articular as ciências duras com as ciências sociais e jurídicas através da recuperação e do reconhecimento dos diferentes trajetos, histórias e crescimentos que tiveram. Nesse sentido, percebemos que nas últimas décadas, e a partir do assunto que nos convoca, o risco é constitutivo da sociedade em que vivemos atualmente, que tentamos entendê-la desde o paradigma da complexidade em uma permanente articulação dinâmica e possível.

Palavras-chave

- Interdisciplinaridade
- Cooperação interinstitucional
- Educação
- Extensão

Para citación de este artículo

Córdoba, A. Morresi, M. V. y Chialvo, P. (2016). Repensar las ciencias y las fronteras disciplinares. Reflexiones a partir de proyectos de extensión sobre emergencia hídrica de la Universidad del Litoral. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 42-49. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

1. Introducción

Situados en el presente siglo, nos encontramos inmersos en un escenario de profundos cambios en nuestra estructura sociopolítica, socioeconómica, cultural y relacional.

Desde estas condiciones de existencia consideramos que no se está frente a una simple condición que favorece u obstaculiza el aprendizaje y desarrollo del sujeto, sino que es una parte intrínseca del propio proceso, define su esencia. Por lo dicho, educación, aprendizaje y desarrollo humano son procesos que poseen una relativa singularidad pero que se integran al mismo tiempo conformando una unidad dialéctica.

Es por ello que la Universidad se convierte en el contexto por excelencia para estimular el desarrollo integral del estudiante en tanto se logren, como plantea Sacristán (citado por Córdoba, 2007a:32) "abordajes desde visiones totalizadoras capaces de alcanzar interpretaciones más profundas y anticipaciones más pertinentes". Y continúa: "Las limitaciones personales y profesionales de la especialización sólo pueden compensarse con las cualidades del trabajo en equipo de los practicantes de diversas disciplinas" (34). Esto es posible a través de prácticas de enseñanza y aprendizaje interdisciplinarias, que al decir de Carballada: "se definen como la confrontación en el diálogo de distintas visiones de mundo traducidas en conocimiento" (2007b:1).

Según Apostel, Briggs y Guy Michaud:

"es la interacción existente entre dos o más disciplinas, que mantienen diversos canales de comunicación. Esta interacción puede ir de la simple comunicación de ideas hasta la integración mutua de conceptos directores, de la epistemología, de la terminología, de la metodología, de los procesos, de los datos y la organización de la investigación y de la enseñanza correspondiente". (1972:23-24)

En este marco desde dos Facultades —Ciencias Hídricas y Ciencias Jurídicas y Sociales— tres disciplinas (Ingeniería en Recursos Hídricos, Licenciatura en Trabajo Social y Abogacía) vienen trabajando desde 2010 en proyectos pertenecientes

al Programa Ambiente y Sociedad que articulan docencia y extensión universitaria: "El recurso hídrico en hábitat vulnerable de la ciudad de Santa Fe" (2014-2016); "Fortalecimiento de roles para la gestión de la información hídrica" (2012-2014) y Red de capacitación para gestión de la información hídrica de la ciudad de Santa Fe" (2010-2012).

Este artículo abordará la base conceptual y metodológica para la construcción colectiva interdisciplinaria e intersectorial de conocimientos y saberes relacionados con un eje disciplinar o línea prioritaria seleccionada. Se presenta una propuesta concreta desde lo experiencial.

2. La intervención en las instituciones de educación superior

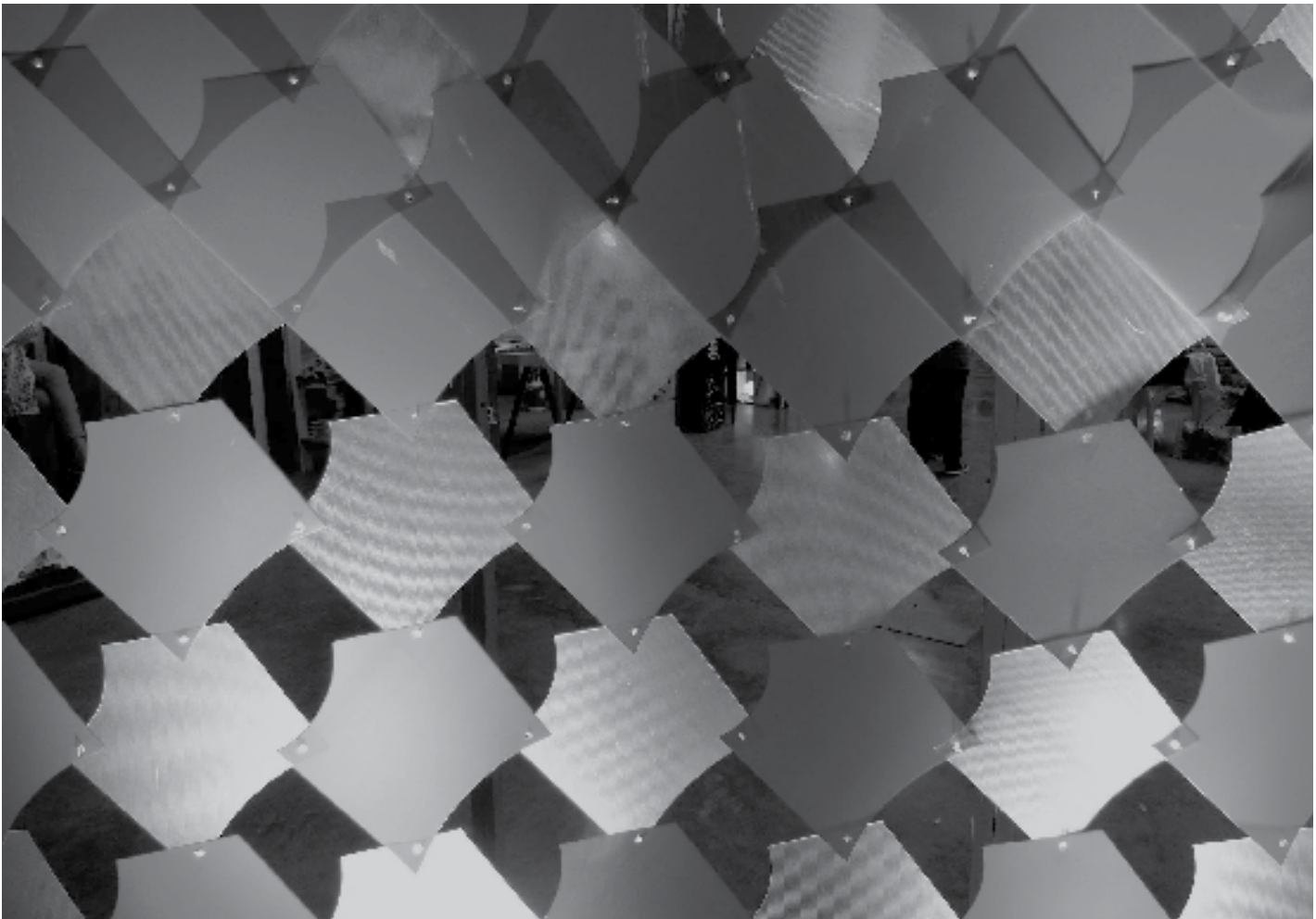
Históricamente, la universidad tuvo una organización de la enseñanza basada en la división del conocimiento en disciplinas. Éstas constituyen la base de la estructura académica y como tal fueron limitando el ámbito de la reflexión teórica al fijar límites epistemológicos en el terreno de la formación disciplinaria y de la organización obstaculizando la comunicación entre ellas. Las fronteras disciplinarias, sus lenguajes, sus conceptos propios y sus prácticas, fueron aislando la disciplina respecto de las otras y de los problemas que las entrelazan, atomizándose en la especificidad. En este sentido, acordamos con lo que plantea Morin:

"la disciplina es una categoría organizadora dentro del conocimiento científico; instituye en éste la división y la especialización del trabajo y responde a la diversidad de dominios que recubren las ciencias. Por más que esté inserta en un conjunto científico más vasto, una disciplina tiende, naturalmente, a la autonomía, por medio de la delimitación de sus fronteras, por el lenguaje que se da, por las técnicas que tiene que elaborar o utilizar y, eventualmente, por las teorías propias". (2004:115)

Es por ello que la universidad ha ido buscando constantemente nuevas formas de organizar la enseñanza, la investigación y la

“

las fronteras disciplinarias, sus lenguajes, sus conceptos propios y sus prácticas, fueron aislando la disciplina respecto de las otras y de los problemas que las entrelazan



© Micaela Block

extensión a través de diálogos entre disciplinas, para responder a los retos científicos¹ y a las problemáticas sociales de modo de proporcionar una comprensión integral de la realidad.

En la Universidad Nacional del Litoral se ha producido tanto en el terreno teórico como en el práctico una cantidad considerable de propuestas para dar respuesta a este cuestionamiento. Los enfoques son diversos: unos parten de la noción de ciencia, otros de la forma en que se organiza la disciplina científica y otros del proceso de institucionalización de la enseñanza y del aprendizaje universitario.

El debate en torno a esta cuestión y a la necesidad de la interdisciplinariedad se genera tanto a nivel cognoscitivo, pedagógico, sociocultural, en la producción y en su enseñanza en contraposición con la fragmentación y el dominio de la especialización que limitan la integración del saber y la construcción del conocimiento general. En este sentido, es importante mencionar que partimos de una mirada que no niega lo disciplinar y endiosa la interdisciplina, sino que decimos que ésta debe trascender la mirada reduccionista e ir integrando críticamente los avances que desde los campos disciplinares se han ido logrando. Al respecto Follari expresa que la interdisciplina:

"es complementaria al enfoque disciplinario; hace emerger de la confrontación de las disciplinas nuevos datos que las articulan entre sí, y nos ofrece una nueva visión de la naturaleza y de la realidad. No busca el dominio de muchas disciplinas, sino la apertura de todas las disciplinas a aquellos que las atraviesan y las trascienden". (2008:122)

La producción de prácticas de enseñanza y aprendizaje, con el principio ontológico de la interdisciplinariedad, parte de comprender este proceso como una praxis dialéctica dirigida por un interés emancipador y transformador de los sujetos. Por ello se propicia la interactuación permanentemente de las disciplinas, desde un programa amplio que les permita conocer, relacionar las diferentes lecturas del objeto de estudio, del sitio de trabajo, etcétera. Es de destacar que, el prefijo "inter" hace alusión a relaciones recíprocas, actividades de cooperación: interdependencia, intercambio e interpenetración. De este modo, podemos comprender que las referencias a las actividades inter o transdisciplinarias sugieren que son dinámicas interactivas que tienen como consecuencia una transformación recíproca de las disciplinas

1) El trabajo científico es fronterizo y transfronterizo, se crean fronteras, se sobreponen, se complementan, se entrelazan, se diluyen y se unifican.

relacionadas con el campo/sujeto/objeto/contexto determinado. Del Percio incorpora otro concepto: la "indisciplina" como una aplicación de la transdisciplina, tomando el prefijo "in" en un triple sentido: como "entrar" desde una disciplina en otra, como "poner" otra disciplina en aquella desde la que se parte y como negación de los paradigmas de cada disciplina cuando ello fuere indispensable:

"palabra que connota una cierta disconformidad, una rebeldía frente al estado de cosas; es decir, hace referencia a esa cuestión del poder y alude a una suerte de resistencia frente a las visiones dominantes de la ciencia" (2009:3).

Desde esta perspectiva, la interdisciplina es considerada un camino para trabajar brindando soluciones integrales a las problemáticas planteadas, incorporando dinámicamente la mirada y visión del otro sujeto social individual, grupal o colectivo, destinatario de las políticas públicas, decisor, mediador, etc. Al considerar la visión del implicado, estamos dando respuestas a un contexto, a una problemática que tiene un anclaje territorial, que es dinámica, cambiante y requiere de respuestas interdisciplinares adecuadas a estos cambios.

Comprenderlo como proceso abierto nos permite darnos cuenta de que en este camino hay diversos niveles de interacción a alcanzar. De acuerdo con Peñuela Velázquez (citado por Arias Alpízar, 2009) existen:

- a) La interdisciplinariedad lineal tipo 1: varias disciplinas abordan un mismo problema u objeto de estudio y cada una aporta desde su saber elementos para una mejor comprensión, pero ninguna sufre cambios o modificaciones determinables; el problema es el centro de la acción.
- b) La interdisciplinariedad lineal tipo 2: una disciplina se apoya en algún elemento de otra (teoría, técnica-método, una información, un concepto), pero cada una conserva sus límites y dinámicas; la disciplina 2 puede, o no, verse afectada por la disciplina 1 y viceversa.
- c) La interdisciplinariedad dialéctica: tanto la disciplina 1 como la disciplina 2 se afectan y cambian recíprocamente; hay interacción, intercambio y cooperación; lo que determina el intercambio varía de una tipología a otra.
- d) El nivel dialéctico fractal simple: existe la emergencia de una nueva disciplina como emergencia de la interacción de otras disciplinas; la nueva disciplina no puede explicarse por la suma de las disciplinas que le dan origen (principios de sinergia y recursividad).
- e) El nivel dialéctico fractal complejo: en él se dan niveles intermedios (fraccionarios), que son niveles complejos de interacción y donde se requieren altos niveles de conceptualización; la dimensión práctica solo puede ser aprehendida a partir de la interpretación en varios niveles de realidad y de esquemas cognitivos constructivos (no lineales, multicausales y azarosos).

Como podemos apreciar, es sumamente complejo y estamos frente a un gran desafío ya que implica asumir cambios en los modos de mirar, percibir, abordar el trabajo académico.

Consideramos que esta propuesta pedagógica es un aporte sustantivo a la formación puesto que, al decir de Ferry, “formarse es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos” (1997:54).

3. Compartiendo nuestra experiencia

La ciudad de Santa Fe tiene la singularidad de haber sido afectada, desde hace más de 500 años, por catástrofes periódicas, inundaciones pluviales, hídricas, las cuales se agudizaron en los últimos 30 años debido a los efectos del cambio climático, insuficientes obras de saneamiento y protecciones urbanas, dificultades en el ordenamiento territorial, la definición de áreas de riesgo hídrico, ocupación del territorio en valles de inundación tanto del río Salado como del río Paraná, entre otras cuestiones. En este marco, los ciudadanos se han apropiado del espacio urbano y construyeron su hábitat en zonas donde están expuestos a la vulnerabilidad física, ambiental, social, con escaso conocimiento de esta situación. Por lo dicho, se priorizó desde varias instituciones académicas generar proyectos de extensión que atendieran la misma.

Desde nuestra experiencia educativa, podemos afirmar que los estudiantes de Abogacía, Trabajo Social y Ciencias Hídricas se posicionan como co-constructores de aprendizajes significativos en un proceso permanente de aprender a aprender, a hacer situado en tiempo y espacio (aquí y ahora en Santa Fe), en un proceso histórico-social que hay que transformar; es decir, a partir de situaciones problemáticas que se constituyen en el marco del cambio climático, generan riesgo físico, sociocultural, ambiental en un territorio vulnerable y vulnerado, complejo donde los actores sociales tienen que empoderarse a partir de acceder a la información, conocimiento, estrategias, dispositivos, programas y políticas para una convivencia con el riesgo. Lograr una visión comprensiva de la problemática de la gestión del riesgo en sus diversos niveles, problematizándola desde la interdisciplinariedad como concepto teórico, como acción, es un hacer que permite

reconceptualizar el conocimiento pedagógico didáctico (proceso de enseñanza en la educación universitaria, estrategias,² dispositivos,³ instrumentos, etcétera).

Es dable plantear que asumimos un compromiso con la pedagogía crítica fundamentada desde la teoría crítica⁴ y por ello venimos desarrollando un proceso reflexivo que comprende todas sus fases: preactiva, interactiva y posactiva en esta práctica innovadora tanto para los docentes como para los estudiantes.

El Proyecto de Extensión de Interés Social “El recurso hídrico en hábitat vulnerable de la ciudad de Santa Fe” es una propuesta de extensión que tiende a la creación, a la construcción de significados, poniendo eje en la emancipación de los sujetos como ciudadanos para que asuman la conducción de procesos, proyectos individuales y colectivos. La intersectorialidad e interinstitucionalidad se manifiestan a través de la participación de distintos organismos estatales de distinta jurisdicción: a) nacional a través de las distintas unidades académicas de la UNL; b) con el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe con las escuelas secundarias de gestión pública, con el Observatorio Regional del Agua del Ministerio de Infraestructura y Transporte, con la Secretaría de Protección Civil del Ministerio de Gobierno, con el Ente Aguas Santafesinas SA; y c) municipal con la Dirección de Gestión de Riesgos. Además de la participación de representantes de asociaciones civiles no gubernamentales. De allí que se comprende la enseñanza como praxis donde se propicia la reflexión y acción transformadora multiactoral, intersectorial, interdisciplinaria. Al estar dirigida por un interés emancipador, tiende a la lucha por las injusticias y asimetrías en las relaciones intersubjetivas, convirtiendo relaciones autoritarias de poder en relaciones de autoridad compartida, al decir de Souza Santos (2005).

Se intenciona el trabajo docente hacia la aproximación crítica al concepto de sujeto comprendido como un sujeto sociohistórico, titular de derechos, dinámico, potencialmente capaz de desarrollar diferentes dimensiones de su humanidad. Es un todo complejo e integral, en el que es necesario distinguir pero no fragmentar al sujeto histórico, social, político, económico, cultural (Córdoba, Gallo, Gianotti, González y Pardo, 2006). Ese sujeto estudiante es protagonista en la construcción, ampliación, resignificación,

2) Una estrategia “elabora uno o varios escenarios posibles. Desde el comienzo se prepara, si sucede algo nuevo o inesperado, a integrarlo para modificar o enriquecer la acción” (Morin, 1996:127).

3) El dispositivo “constituye una forma de pensar los modos de acción, es una respuesta a los problemas de la

acción”, es producto “de quién o quiénes realizan un análisis de situación, contemplan la complejidad del campo de acción y ejercitan un pensamiento estratégico (Souto, 1999:93).

4) Formación de la autoconciencia para lograr crear un proceso de construcción de significados sustentado en las experiencias personales; la

finalidad es el logro de la transformación social de las desigualdades, asumiendo un compromiso con la justicia, la equidad, etc. Según Giroux (2009:1), los elementos fundamentales de la pedagogía crítica son la participación, comunicación, humanización, transformación y contextualización.

5) La acción crítica y reflexiva se

inscribe en la perspectiva de contribuir a formar un profesional que sea capaz de reconstruir su experiencia, reconocer y valorar el conocimiento práctico, cotidiano en su contexto sociocultural articulado al conocimiento teórico y el desarrollo de un aprendizaje más ligado a la experiencia por la vía de la investigación.

profundización de su propio proceso de conocimiento, en tanto ser social situado, histórico, reflexivo, creativo, colaborativo, en tanto construcción participativa del conocimiento desde una relación simétrica entre docentes y estudiantes sustantivamente crítica.⁵ Es una propuesta de generación de los llamados conflictos cognitivos⁶ para la posterior producción de síntesis en los saberes como producto de los conocimientos y experiencias.

La acción comunicativa desarrollada por los estudiantes en su trabajo con los actores institucionales en el ámbito educativo medio imprime a sus discursos el poder instituyente, al decir de Pruzzo (1998), en la medida en que sus aportes permiten ponderar desde el aprendizaje sus construcciones y mapas mentales, las diversas maneras de articular saberes, conocimientos y experiencias a las nuevas instancias de aprendizaje situado en el aquí y ahora, en la ciudad de Santa Fe, su terruño, su territorio.⁷ En este caso en particular, el abordaje fue sobre riesgo hídrico y en este proceso de construcción colectiva se incorpora y analiza la percepción social del riesgo como insumo para ese desarrollo.

¿Qué se pretende lograr en el proceso? A través de las pautas de trabajo interdisciplinario se accede a una práctica novedosa e innovadora para conocer una problemática de gestión del riesgo, a la comprensión; el enriquecimiento de sus estructuras cognitivas mediante la construcción de marcos conceptuales integradores de nuevos conocimientos; incrementar sus habilidades para analizar, reelaborar y resolver problemáticas conjuntas; la comprensión de los marcos teóricos y la destreza para utilizar instrumentos y técnicas de indagación, desarrollo de estrategias en el territorio, reconocimiento de la importancia del trabajo en grupo de formación donde se aporta a la integración interdisciplinaria y en el mismo se enriquece la estructura sintáctica y semántica de cada disciplina, entre otras cuestiones.

El reconocimiento y la legitimación de las prácticas desarrolladas en el proyecto contribuyen a sostener la apuesta de construir comunidades de atención mutua en las que todos los participantes se ven a sí mismos como miembros de un nosotros con propósitos e intenciones compartidos.

Implica la mejora en las disposiciones y capacidades sobre la base de compromisos recíprocos que se construyen en los mismos procesos de trabajo. Implica prestar atención a la forma de situarse

en la relación con otros, ya que los mismos modelan en sus prácticas una cierta valoración y confirmación mutua. Se impone entonces la necesidad de tiempos, de espacios, de voz: de un discurso con pretensión de validez donde cada uno debate y argumenta, disiente y consiente, donde se siente escuchados activamente por otros.

Discurso que sugiere, invita, construye vínculos... los de los sujetos con los sentidos y significados de la experiencia realizada.

Se reconoce en esta experiencia la aproximaciones que realizan los estudiantes a la formación de un *habitus*⁸ que supone un saber hacer que se trabaja explícitamente, se lo tematiza, se lo define, se acepta que es un tema que no le corresponde únicamente a una determinada formación disciplinar y se lo vincule a un trabajo transformativo concreto en el territorio como plantea Svarzman, citado por Travi:

"el acercamiento a la subjetividad de las personas que viven día a día con el problema fue uno de los momentos más importantes. [Para enseñar hacer algo] no basta con decir cómo se hace, es imprescindible transitar por la intransferible experiencia de hacerlo con nuestras propias manos, nuestros propios saberes, nuestras experiencias anteriores, nuestras ideas acerca de la mejor manera de proceder, de actuar para operar". (2007:3)

Es en este interjuego donde se entrelazan dinámicamente lo individual lo grupal, la relación teoría-práctica, la metodología acción-reflexión-acción, las representaciones del poder y saber disciplinar, la tensión subordinación-complementariedad de los saberes.

Tal como expresan los estudiantes que participaron en los proyectos:

"Comprender de forma más abarcadora el problema o el objeto de conocimiento, conlleva un diálogo abierto con cada disciplina, así como problematizar y valorar los diferentes puntos de vista", "desde mi carrera de ingeniería, no tenemos en cuenta lo social que hace al entorno de una obra, y fue bueno incorporar esa mirada".

La integración disciplinar ha contribuido al afianzamiento de ciertos valores, flexibilidad, confianza, paciencia, intuición, pensamiento divergente, sensibilidad hacia las demás personas, aceptación de los riesgos, aprender a moverse en la diversidad, aceptar nuevos roles, entre otros. El saber ser, estar y valorar implica el despliegue de valores, actitudes y normas que rigen dicho ejercicio.

6) Cuando hablamos de conflicto cognitivo nos referimos en primer lugar a la confrontación mental que vive el estudiante entre su formación basada en un planteamiento teórico-metodológico centrado en la enseñanza y la experiencia centrada en el aprendizaje. Se genera cuando el estudiante adquiere conciencia de que la intervención del

docente en el aula sigue una línea facilitadora, no directiva, y deben asumir mayor responsabilidad, autonomía, iniciativa y toma de decisiones (Ontoria Peña, Rubio y Sánchez, 1996:1).

7) El conocimiento situado es la visión en la que la posición desde la cual se mira define las posibilidades de lectura y acción, permite establecer conexio-

nes parciales con otros agentes para construir conocimiento poniendo en tensión los conceptos de semejanza y diferencia, saber y poder, rescatando en todo momento los saberes del agente social que produce las prácticas, su proceso de producción y reproducción.

8) La construcción de un *modus operandi* o *habitus* científico es iluminador, en la medida que plantea un "proceder mediante indicaciones prácticas o correcciones aplicadas a la práctica en curso y concebidas conforme al espíritu mismo de la práctica" (Bourdieu y Wacquant, 1995:18).

En este despliegue de valores afinados, discutidos, afianzados, en el proyecto se propicia la creación, la elaboración de un producto escrito que refleje el trabajo interdisciplinario, interinstitucional e intersectorial sobre una problemática propia y común a muchos, como ejercicio de la ciudadanía de los estudiantes de las distintas disciplinas y niveles educativos.

4. Conclusiones

Las novedosas relaciones construidas por los sujetos del proceso de enseñanza–aprendizajes, las relaciones docentes–estudiante desde un posicionamiento teórico epistemológico y pedagógico crítico, de diálogo en la construcción conjunta del conocimiento y la participación democrática en el desarrollo de un enfoque interdisciplinario, son fundantes para el conflicto, el cambio conceptual que permiten la construcción de significados y conceptos de los sujetos en el nivel superior de la enseñanza. Es por ello que desde el proyecto “El recurso hídrico en hábitat vulnerable de la ciudad de Santa Fe” se comprende el proceso en constante resignificación dinámica de todos los componentes: objetivos, contenidos, metodologías, estrategias, dispositivos que van de la planificación a la evaluación integral, identificación y recreación de formas de desarrollar la enseñanza interdisciplinaria. Las innovaciones incorporadas con aportes metodológicos de la pedagogía crítica y el constructivismo posibilitaron que los estudiantes se apropiaran de modos de aprender que revalorizan el sentido común de los actores sociales en su vida cotidiana

como conocimiento práctico incorporándolo como válido. En este proceso de identificación de diversos problemas complejos que atraviesan la problemática hídrica, programar, ejecutar estrategias de intervención (talleres participativos, utilización de mapeos dinámicos e interactivos para reconocimiento del territorio, ubicación de actores sociales, inventario de recursos y servicios, videos, entre otros), hizo factible incorporar nuevas tecnologías, recrearlas y complementarlas integralmente y fortalecer el proceso de formación profesional.

Consideramos que los proyectos ejecutados han impactado sustantivamente al interior de las ciencias: mostraron que es posible la articulación concreta, proactiva y creativa de las mismas para modificar los modos de entender y accionar en nuestro territorio, vulnerable a las emergencias hídricas.

Estos proyectos se constituyeron en espacios de prácticas de formación profesional de la Licenciatura en Trabajo Social y Abogacía, lo cual permitió hasta el momento, una mayor articulación entre formación y extensión.

En este sentido reafirmamos el propósito y el compromiso de las universidades de afianzar los mecanismos para contribuir a formar profesionales comprometidos con la gestión de riesgo en un territorio vulnerado y vulnerable, capaces de problematizar y tensionar, miradas, herramientas, dispositivos que, favorezcan el despliegue de una actitud abierta, flexible hacia el trabajo interdisciplinario, interactoral, intersectorial, desde un posicionamiento ético–político comprometido con los desafíos de la realidad local, regional, nacional y latinoamericana.



© Jorge Malacheský



las innovaciones incorporadas con aportes metodológicos de la pedagogía crítica y el constructivismo posibilitaron que los estudiantes se apropiaran de modos de aprender que revalorizan el sentido común de los actores sociales en su vida cotidiana

Referencias bibliográficas

- Apostel, L., Briggs, A. y Michaud, G. (1979). *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades*. México: ANUIES.
- Arias Alpizar, L. (2009). Interdisciplinariedad y triangulación en Ciencias Sociales. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 10 (1, febrero-agosto), 120-136. Universidad de Costa Rica.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas para una Antropología comprensiva*. Introducción de Loïc Wacquant. México: Grijalbo. 1° edición.
- Carballeda, A. (2007). *La interdisciplina como Diálogo. Una visión desde el campo de la Salud*, 1-5. Portal Margen. Recuperado de <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/carballeda.pdf> (17/06/2016).
- Córdoba, A. (2007a). *Los procesos reflexivos en la enseñanza del trabajo social. Aportes para la construcción del pensamiento autónomo*. Ponencia presentada al II Encuentro Argentino y Latinoamericano "Prácticas sociales y Pensamiento Crítico. Escuela de Trabajo Social. UNC. Córdoba, 4 y 5 de julio.
- Córdoba, A. (2007b). *La construcción del conocimiento situado en los procesos de desarrollo profesional en el campo social. Aportes y reflexiones desde la práctica de la enseñanza en el postítulo: especialización en abordaje integral de problemáticas sociales en el ámbito comunitario de la Universidad de Lanús – Ministerio de Desarrollo Social de la Nación*. XXIV Congreso Nacional de Trabajo Social. Mendoza. 4, 5 y 6 de octubre.
- Córdoba, A.; Gallo, S.; Gianotti, M.; González, A. y Pardo, M. (2006). *Universidad y desarrollo del hábitat social. Articulación con los actores de la gestión habitacional. Desafíos para la formación desde el concepto de producción social del hábitat*. XII Encuentro de la Red ULACAV. Red Universitaria Latinoamericana de Cátedras de Vivienda. Mendoza-Argentina, 5 al 7 de octubre.
- Del Percio, E. (2010). *Complejidad e indisciplina. Cuando la epistemología se cruza con la política*. Conferencia Especial pronunciada en el marco del VI Congreso Mundial de la Complejidad. La Habana, 8 de enero.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación. Novedades Educativas*. Colección Formación de Formadores. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. 1° edición.
- Follari, R. (2008). Relevo en las ciencias sociales latinoamericanas. Estudios culturales transdisciplinariedad y multidisciplinariedad. *Diálogos de la comunicación*. Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social. <http://dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/2015/63/RELEVO-EN-LAS-CIENCIAS-SOCIALES-LATINOAMERICANAS.pdf> (14/6/2016).
- Giroux, H. (2009). *Los profesores como intelectuales*. Madrid: Paidós.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa. 2° edición.
- Morin, E. (2004). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Introducción). Buenos Aires: Nueva Visión. 1° edición.
- Ontoria Peña, A.; Molina Rubio, A.; Luque Sánchez, Á. (1997). *Autoconciencia del conflicto cognitivo ante la innovación metodológica en la formación inicial de maestros*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 1(0). Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). VIII Congreso de Formación del Profesorado. Ávila.
- Piaget, J. (1970). *Psicología, lógica y comunicación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pruzzo de Di Pego, V. (1998). *Evaluación curricular: evolución para el aprendizaje* (Introducción). Buenos Aires: Espacio Editorial. Colección Didáctica. 1° edición.
- Souto, M.; Barbier, J.; Cattaneo, M.; Coronel, M.; Gaidulewicz, L.; Goggi, N.; Mazza, D. (1999). *Grupos y dispositivos de formación* (Introducción). Buenos Aires. Novedades Educativas – Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Serie Formación de formadores. 1° edición.
- Sousa Santos, B. de (2005). *La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la Universidad*. Palabras preliminares a esta edición: Daniel Cazés Menache. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Coordinación de Humanidades. México. Universidad Autónoma de México. Colección Educación Superior.
- Travi, B. (2007). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos procedimentales en la asignatura Trabajo Social II de la Carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Luján (Unlu). *Boletín Electrónico Sura*. Universidad Costa Rica. Mimeo.

Inclusión curricular de la extensión en el campo de la salud: la vinculación de la universidad con la sociedad desde una nueva perspectiva

Noemí Bordoni

Profesora Emérita.
Directora del Instituto de Investigaciones en Salud Pública.
Universidad de Buenos Aires,
Argentina.
Académica de Número de la Academia Nacional de Odontología.
nbordoni14@gmail.com

Resumen

El marco teórico–metodológico desde el cual se formula este documento plantea que la vinculación se construye articulando las múltiples expresiones y demandas sociales con las formas de producción del conocimiento y las nuevas maneras de organizarlos, distribuirlos e intercambiarlos en los escenarios del equipamiento social. Sus espacios naturales de intervención son aquellos donde se genera el conocimiento y se forman los recursos humanos y en ellos se la programa, ejecuta y evalúa confrontando la teoría en la práctica. En el contexto mundial, la responsabilidad social y cívica de las universidades ha adquirido un protagonismo que la posiciona en la indelegable interacción investigación–docencia–servicio y no como un componente marginal a la investigación y a la docencia. Por lo tanto, analizar la extensión universitaria implica reflexionar sobre la práctica docente, sobre los criterios de calidad y pertinencia que se aplican al evaluar la investigación y sobre el impacto social de sus intervenciones en los escenarios donde opera. El objeto de este informe es analizar, atendiendo a ese marco, los componentes estructurales de la extensión, los procesos de su inclusión curricular y los resultados obtenidos en términos de productos e impacto producido en el campo de la salud en una experiencia desarrollada por la Universidad de Buenos Aires.

Palabras clave

- Extensión universitaria
- Práctica social curricular
- Articulación docencia–servicio–investigación
- Vinculación universidad–sociedad

Integración de la docencia y la extensión /
Perspectivas

RECEPCIÓN: 24/06/16
ACEPTACIÓN FINAL: 10/09/16

Resumo

O marco teórico–metodológico no qual se baseia este documento propõe que a vinculação se constrói articulando as múltiplas expressões e demandas sociais e as formas de produção do conhecimento e as novas formas de organizá-los, distribuí-los e intercambiá-los nos cenários do equipamento social. Seus espaços naturais de intervenção são aqueles onde se gera o conhecimento e se formam os recursos humanos, e neles é que se programa, executa e avalia confrontando a teoria com a prática. No contexto mundial, a responsabilidade social e cívica das universidades adquiriu um protagonismo que a posiciona na indelegável interação pesquisa–docência–serviço e não como um componente marginal da pesquisa e da docência. Portanto, analisar a extensão universitária implica refletir sobre a prática docente, sobre os critérios de qualidade e pertinência que se utilizam ao avaliar a pesquisa, e sobre o impacto social das suas intervenções nos contextos onde opera. O objetivo deste relatório é analisar, atendendo esse cenário, os componentes estruturais da extensão, os processos da sua inclusão curricular e os resultados obtidos em termos de produtos e impacto produzido no campo da saúde em uma experiência desenvolvida pela Universidade de Buenos Aires.

Palavras–chave

- Extensão universitária
- Prática social curricular
- Articulação docência–serviço–pesquisa
- Vinculação universidade–sociedade

Para citación de este artículo

Bordoni, N. (2016). Inclusión curricular de la extensión en el campo de la salud: la vinculación de la universidad con la sociedad desde una nueva perspectiva. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 50-63. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.



© Cecilia Iucci

1. Marco teórico–metodológico

1.1. Acerca de la conceptualización de salud

Grandes transformaciones sociales y tecnológicas definen y redefinen constantemente los escenarios donde transcurre la salud e impactan a nivel individual y colectivo. En ese contexto, se han visto afectadas las concepciones sobre los determinantes de los procesos de salud–enfermedad–atención, los métodos de diagnóstico, prevención y tratamiento de las enfermedades, la organización, administración y financiamiento de los servicios y la formación de recursos humanos en salud. Durante mucho tiempo la tradición interpretó la salud en términos de organismos individuales. Una nueva perspectiva concluyó que, para la salud de la gente, el ambiente resultaba más importante que la intervención médica. Esta idea condujo a la aplicación de medidas de salud pública tales como el saneamiento, la vacunación en masa o las campañas diseñadas para modificar conductas no saludables. El modelo de campos de salud identificó a los factores socioeconómicos y a los sistemas de atención asociados con los factores biológicos y el estilo de vida como variables intervinientes en el estado de salud de las poblaciones y fuentes de persistentes inequidades (Laframboise, 1973; Lalonde, 1974; Contandriopoulos, 2006). Glouberman (2006), en el informe “Towards A Dynamic Concept of Health”, planteó la hipótesis que admite que la calidad de la interacción entre los individuos y su contexto social es la llave para la salud, en la cual la confianza pública en el sistema sanitario adquiere un significativo impacto sobre la salud junto con otros factores tales como las condiciones biológicas, las relaciones sociales, el estado económico, la experiencia laboral y la cultura. La transición en salud (Frenk, 1988) demostró que los cambios demográficos, epidemiológicos, ambientales y de la atención sanitaria, la malnutrición, el insuficiente aporte de agua, la falta de condiciones saludables, las conductas sociales inseguras, el uso del tabaco y de alcohol, los riesgos ocupacionales y la inactividad física son determinantes fundamentales en el proceso de salud–enfermedad–atención–cuidados.

En conclusión, la salud en sus diferentes dimensiones y componentes, más que un campo especializado, es un observatorio desde el cual se pueden monitorear muchos de los procesos sociales, económicos y políticos. Es un punto de confluencia donde se articulan la política económica con la social, lo público con lo privado, lo individual con lo colectivo, la equidad

con la eficiencia, la reflexión con la acción. Esta interpretación surge de estudios de numerosos autores preocupados por la multidimensionalidad de la salud.¹

1.2. Acerca de la institución universitaria

Existen dos elementos inseparables de la idea de universidad: el conocimiento y los estudiantes. Lemaitre (2003) ha afirmado que no es posible pensar en la universidad sin incluir el compromiso con el conocimiento. Compromiso, que va más allá de la idea de “hacer investigación”. Implica la “conservación y acumulación de esos saberes sobre una base cultural común, el compromiso con el conocimiento teórico y su contrastación con la realidad, con el conocimiento instrumental y su permanente actualización e inclusive con el conocimiento acerca de la institución universitaria, su responsabilidad social y los mecanismos de articulación que es capaz de establecer con la sociedad y el Estado”. (Bordoni, 2009b)

La noción de universidad se ha ido reconfigurando en las diferentes épocas. Desde el concepto de *universitas* aplicado en la Edad Media pasó en el siglo XIX, inclusive por influencia del positivismo, a sufrir un proceso de burocratización (Weber, 1980). Durante el siglo XX, estas instituciones se han mantenido esencialmente idénticas en su estructura y sus métodos y una de las características del mundo de la educación superior ha sido la invariancia de las universidades y su estabilidad en el tiempo (Nuñez, 2002). En general, la universidad acompaña el deslizamiento de todo el espectro social, hecho que se traduce en la categorización de las instituciones de enseñanza y según la cual se privilegian campos de investigación, subsidios y se prestigian publicaciones (Bordoni y Pagliai, 2002).

A partir de la segunda mitad del siglo XX, paralelamente con la producción surgida de los laboratorios de alta sofisticación tecnológica, en los países altamente industrializados se ha generado simultáneamente una revolución silenciosa que determinó un deslizamiento desde los intereses centrados en los estudios de corte econométrico hacia otros intereses, focalizados en la interacción con los “otros” (Inglehart y Bagramian, 2002). En ese marco, las universidades han encarado una revisión de sus propuestas a partir de la reflexión sobre la oferta curricular que realizan, el modelo de práctica al que adhieren y la capacidad para interpretar que la práctica y la formación–docencia–servicio, y logran pertinencia social cuando pueden dar respuestas diversificadas a las necesidades de quienes van a utilizar los conocimientos prácticos impartidos. Este planteo otorga a la extensión una condición estratégica.

Desde la década del '70, en América Latina se desarrollaron proyectos y experiencias universitarias asociados con una marcada

1) Ver Bordoni, 2005a, 2009b y 2010; Birn y Fee, 2013; Murray et al., 2012; Teruel, 2010; Borrell y Malmusi, 2010; Braverman y Gruskin, 2003; Breilh, 2010.

actividad de la Fundación W. K. Kellogg en el campo de la educación, de la salud y del desarrollo local. Este apoyo estimuló la generación de cambios tendientes a articular las universidades con los servicios de salud y la comunidad y la sensibilización de aquéllas respecto de sus responsabilidades sociales (Bordoni, 1993). En la actualidad se han instalado en el mundo universitario importantes fenómenos. Uno de ellos es la revolución tecnológica, que introdujo desafíos basados en la incorporación de tecnologías de integración, de convergencia y de conexión sobre las representaciones del tiempo y del espacio que determinaron el pasaje desde la tecnología de procesamiento y archivo de la información a la tecnología de conexión. Las relaciones políticas, sociales y culturales se ajustaron a los modelos de red que tienden a reemplazar a las jerarquías tradicionales e instalan relaciones más igualitarias entre sus miembros, entre y dentro de las organizaciones (Castells, 1998 y 2003), inclusive en las universitarias (Tedesco, 1998). La mundialización se instaló y se expresó en sus diferentes interpretaciones —globalización, universalización, internalización, planetarización o aldea global— y en ese contexto hace ya varias décadas que existen universidades sin campus, carreras sin facultades, internacionalización de estudiantes, programas singularizados de acuerdo con las necesidades de la sociedad e institutos virtuales que convocan expertos de diferentes centros o equipos de investigación para abordar problemas en diferentes espacios territoriales (Van Ginkel, 1995; Knight, 2005). Otro fenómeno está protagonizado por la decisión expresada por parte de la educación superior, a través de sus instituciones o de sus actores, acerca de su intención de participar en la promoción de sociedades más justas y sustentables y definir nuevos perfiles profesionales con esas competencias (Johnston, 1995; Wiltshire, 2001; Bordoni y Mercer, 2004).

La configuración de partenariados entre las universidades, los sistemas de salud (Frenk *et al.*, 2010) y las comunidades que encaran reformas curriculares integrales se reconoce actualmente como una de las estrategias pertinentes para fortalecer la identidad universitaria y reflexionar acerca de:

- (a) ¿Cómo debe ser cada facultad y aún cada profesión?
- (b) ¿Quiénes son interlocutores válidos?
- (c) ¿Cómo facilitar la toma de decisiones?
- (d) ¿Cómo trabajar coordinadamente con todos los actores, aun los periféricos, sin desperdiciar las capacidades ni el potencial de desarrollo necesario para avanzar en la direccionalidad requerida por las sociedades?

1.3. Acerca de la generación de conocimientos

Para analizar la producción de conocimientos debe identificarse: ¿qué se investiga?, ¿cómo se decide lo que se investiga?, ¿para quién de investiga?, ¿quiénes investigan?, ¿cómo se evalúa a los

investigadores? Estas preguntas conducen a reflexionar más allá de los tipos de estudios que se encaran y a la pertinencia metodológica instalada en cada uno de ellos. Las políticas de ciencia y tecnología vigentes en una institución o un país definen los modelos de investigación que se desarrollan (Bordoni y Pagliai, 2002; Gibbons *et al.*, 1993)

En general, los Consejos de Investigaciones se ajustan a diseñar esquemas de organización acordes con los patrones de las disciplinas tradicionales y sobre esa base se asignan recursos y se evalúan investigadores. Esto puede determinar limitaciones en cuanto a resultados socialmente relevantes. Para concretar investigaciones orientadas a problemas se requieren un mayor esfuerzo de gestión y de organización pero constituyen el sustento de un verdadero contrato social entre la ciencia y la sociedad (Abeledo, 2004).

Simultáneamente, uno de los problemas internacionalmente reconocidos es la distancia entre la producción del conocimiento y la toma de decisiones políticas (Bordoni, 2014a; Wiltshire, 2001). Esa preocupación compromete a la profesión en la necesidad de comprender la distancia entre la ciencia y la política y requiere avanzar en el desarrollo de la investigación traslacional, que es un elemento esencial de todo proceso de investigación y un área de investigación por derecho propio (Candiotti de Zan, 2001).

1.4. Acerca de la formación de los recursos humanos

Diferentes autores (Camilloni y otros, 1997) plantean que encarar un programa de formación de recursos humanos requiere adoptar previamente grandes decisiones: la elección de la modalidad de organización curricular y de los ejes curriculares ordenadores, la identificación de los criterios de calidad educativa y la formulación del perfil del graduado en términos de competencias efectivas centrales y auxiliares. A partir de esos acuerdos, pueden identificarse los contenidos relevantes ajustados a la mejor evidencia disponible, las experiencias de aprendizaje necesarias para garantizar o favorecer la construcción de conocimientos, inclusive mediante actividades que planteen la ejecución de las mismas tareas en escenarios diversificados o el aprendizaje interactivo con una serie de posibles resultados distintos y, por fin, deben seleccionarse los indicadores que den cuenta del proceso y de los resultados, en términos de productos y del impacto (Bordoni, 2014b).

El currículo se configura al seleccionar y organizar los contenidos de conocimientos en respuesta a la búsqueda de significado para los alumnos, comprobando después de sus respuestas la calidad de “pertinentes” respecto de sus intereses. Consiste en objetos de pensamiento, situaciones, problemas y cuestiones, que existen, aún antes de ser enseñados y que son capaces de desafiar, activar y ampliar las capacidades naturales del ser. Las prácticas en salud,

como una categoría social construida para dar respuesta a la problemática de la salud y la enfermedad de las personas, existen antes de ser planteadas como objeto de estudio. Esa transposición didáctica (Chevallard, 1999) transita de la práctica a la teoría, del objeto de saber al objeto de enseñanza, de lo implícito a lo explícito. La racionalidad de la acción proviene de la deliberación práctica sobre la forma de ejecutar los fines en función de “actividades realizadas en situaciones complejas concretas” porque operacionalmente los fines se delimitan por la selección de los medios que se utilicen para cumplirlos, de modo que su realización solo ocurre en casos concretos y en circunstancias históricas determinadas (Bruner, 1986; Sacristán y Pérez Gómez, 1989).

2. La extensión universitaria como objeto de estudio

2.1. Acerca de la extensión universitaria²

En América latina, a partir del movimiento universitario iniciado en Córdoba en 1918, la extensión universitaria representó el remate programático de la reforma, con la hipótesis de provocar un acercamiento definitivo entre la universidad y la sociedad, en tanto responsable del sostenimiento de la universidad pública. El reconocimiento de la sociedad y sus instituciones como espacio concreto de intervención universitaria parece haber sido el producto más importante durante los siguientes 50 años. La extensión fue interpretada como un campo destinado al bienestar estudiantil y, eventualmente, a la participación de los docentes o alumnos en actividades reducidas que dieran cuenta de la vertiente benefactora de la institución, sin vinculación con el reconocimiento curricular. Esta interpretación se institucionalizó con las experiencias de voluntariado universitario, aún vigentes en diferentes países e instituciones. El voluntariado, si bien sensibiliza a estudiantes y docentes, en ocasiones carece de los requisitos técnico-científicos adecuados, convirtiéndose en acciones deficientes y sin evaluación y aún, constituyendo intervenciones “para pobres”. En otros casos, y como consecuencia de la masificación estudiantil, se convirtió en una herramienta para la desconcentración de estudiantes de grado, fenómeno comprobado en la relación universidad-servicios de salud, determinando la inclusión de estudiantes en el sistema de salud sin que existiera una adecuada garantía de calidad en los criterios diagnósticos, la supervisión docente y las alternativas de

tratamientos. Otras perspectivas que se han encontrado han sido: la búsqueda de una oportunidad para optimizar el desempeño estudiantil, la utilización de los estudiantes de grado o posgrado como “mano de obra barata” o la búsqueda de nichos laborales para los graduados. Estas interpretaciones otorgan a la extensión características polisémicas y multidimensionales (Menéndez, 2013). En febrero de 2001, los *seniors* de las instituciones del más alto nivel pertenecientes a 19 países europeos y norteamericanos, convocados por el Seminario de Salzburgo (2001), se reunieron para intercambiar experiencias e ideas referidas a la misión social y cívica de las universidades, imprimiendo una nueva direccionalidad a las instituciones de educación superior tendiente al fortalecimiento de la interacción y la colaboración entre la vida pública y la académica. Como resultado de las discusiones se acordó sobre la importancia de generar políticas para crear “un escenario para la acción”. Esta declaración sustenta la concepción actual de extensión universitaria que, en el campo de la salud, está regida en dos principios básicos: (a) el derecho a la salud como un derecho humano y (b) la responsabilidad social y cívica de la universidad para contribuir a los derechos humanos es tan importante como la investigación y la docencia (Leal, 1995). La extensión resulta de la interacción entre la sociedad con sus múltiples expresiones y demandas para el diagnóstico y la solución de problemas concretos y las universidades, con sus formas de producción del conocimiento y las nuevas maneras de organizarlos, distribuirlos e intercambiarlos en los diversos escenarios del equipamiento social (Bordoni, 2014a).

2.2. Componentes estructurales de la extensión

Desde esta perspectiva los componentes requeridos para alcanzar la inclusión curricular de la extensión universitaria son:

- La investigación-acción, movimiento basado en el aprendizaje a través de la reflexión, “allí donde tiene lugar la acción” (Kemmis 1988; Elliott, 1989 y 1991), que permite vincular el estudio de los problemas en un contexto determinado, con programas de acción y, a la vez, generar conocimientos y traducirlos en cambios sociales.
- Las prácticas situadas (Cuadro 1), conceptualizadas de acuerdo con sus diferentes marcos teóricos (prácticas solidarias, aprendizaje-servicio, práctica social curricular,³ práctica preprofesional) y con la naturaleza de la contraparte (Cuadro 2), son capaces de determinar un aprendizaje significativo a través del enfrentamiento crítico con la realidad (Henry, 1990; Kolb, 1984;

2) Ver Bordoni, 1991, 2005a, 2010, 2014a; Bordoni y Squassi 2012.

3) Se interpretó como práctica social a las diferentes formas coherentes y

complejas de las actividades cooperativas o integradas pero socialmente establecidas, mediante las cuales los bienes intrínsecos de las acciones

se van concretando a medida que se alcanzan los niveles de excelencia que las definen, con la consecuencia de que las potencias humanas para alcan-

zar esa excelencia y las concepciones humanas de los fines y bienes implicados se amplían de modo sistemático.

Chaiklin y Lave, 2001; Lucarelli, 2004; Camilloni, 2013).

- La planificación estratégica como herramienta para realizar el análisis de la situación, la reflexión y la toma de decisiones para direccionar acciones presentes y futuras, con respuestas a cambios y demandas del contexto sin perder su identidad y garantía de calidad en sus intervenciones.
- La participación social que permite intervenir en la toma de decisiones a quienes tienen que ver con el proyecto, introducir en

Cuadro 1

Prácticas situadas en la comunidad en el campo de la salud

Son una forma de dar relevancia en el nivel educacional a las necesidades de la comunidad.

Las actividades se desarrollan en un entorno educacional compuesto por estudiantes, docentes, miembros de diferentes sectores de la comunidad y el sistema de salud.

El equipo de salud forma parte de la comunidad.

El diagnóstico de necesidades hecho por y con la comunidad determina el perfil de los profesionales que van a trabajar en ella.

Condicionan el diseño de los programas de pre y posgrado y el desarrollo de diferentes estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

Contribuyen a solucionar la inequidad en salud, producen recursos humanos con un perfil pertinente.

Refuerzan el proceso de aprendizaje de modo similar al Aprendizaje Basado en Problemas.

Proveen a los profesionales y estudiantes de herramientas que de otro modo no hubieran adquirido: trabajo en equipo, liderazgo, capacidad de interactuar con toda la comunidad.

Ofrecen la posibilidad de aprender y formarse junto a profesionales de otras ramas en un ámbito multiprofesional.

Dado que se basa en el cuidado de la salud, el currículo es dinámico.

Ofrecen la posibilidad de unir esfuerzos entre la comunidad, la universidad, ONG, el sector privado y el gobierno.

el debate las cuestiones pertinentes, establecer nuevas alianzas y mejorar la identificación local del proyecto (Fidler, 2009; Saltman *et al.*, 2011).

- La gestión integrada, entendida como una asociación entre actores diferentes para el logro de fines comunes, donde los vínculos se dan en pie de igualdad o semejanza, se superan los poderes relativos de las partes, se tiende al mejoramiento de cada parte y del conjunto.

Sin embargo, los cambios instalados por la sociedad-red (Nowotny *et al.*, 2001; Castells, 2003) y por la interdisciplinariedad como práctica social que en la cual la complejidad deriva no solo de la heterogeneidad sino de la interdefinibilidad y de la mutua dependencia de las funciones que cumplen esos elementos dentro del sistema total (García, 2006), han generado deslizamientos sobre estos componentes. Se produjo un tránsito:

- Desde la investigación-acción a la investigación traslacional, que toma como objeto de estudio la construcción social de un conocimiento preconstruido (Bordoni, 2014a).

- Del aprendizaje en escenarios reales hacia la generación de aprendizaje significativo y relevante para el alumno, tendiente a “hacer y reflexionar sobre la propia práctica” (metacognición) y que explora el impacto social de las intervenciones mediante indicadores indirectos.

- Desde la participación comunitaria a la gobernanza en la toma de decisiones mediante la práctica permanente de procesos deliberativos interactivos (Natera Peral, 2004; Saltman *et al.*, 2011).

- Desde la planificación estratégica y la asistencia técnica, a la cooperación técnica estratégica, trabajando con los “otros” los momentos analíticos, normativos y tácticos planificados cooperativamente para la construcción de redes o alianzas estratégicas (Rovere, 1999).

- Mediante la interpretación de la gestión integrada como un instrumento de democratización.

Cuadro 2

Metodologías universitarias desarrolladas en la extensión

Metodologías universitarias en la parcería	Marco jurídico-administrativo de la vinculación	
	Estrategias de la vinculación con organizaciones sin fines de lucro	Estrategias de la vinculación con organizaciones con fines de lucro
Cooperación técnica estratégica (cooperar con...)	Práctica social curricular y/o redes estratégicas	Pasantías supervisadas Proyectos de desarrollo local
Asistencia técnica institucional (asistir a...)	Informes técnicos (expertos nacionales/internacionales) Formación de recursos humanos Capacitación permanente	Informes técnicos (expertos nacionales/internacionales) Formación de recursos humanos Capacitación no sistemática
Servicios directos sobre (intervenir sobre...)	Servicios universales Servicios a grupos vulnerables	Grupos bajo cobertura contractual Seguros de salud/enfermedad

3. La universidad en acto: gestión de la extensión.

Acerca del desarrollo institucional

En 1979 se incorporó al currículo de la carrera de Odontología la Unidad Funcional de Apoyo Docente Asistencial incluyendo docentes investigadores formados en la escuela odontopediátrica argentina y con marcada influencia técnica de la escuela escandinava. Esta cátedra era la responsable de la enseñanza y el aprendizaje de la prevención, la educación para la salud y la metodología científica a lo largo de los cinco años de la carrera. En el área clínica se concretó la transferencia mediante la formulación de protocolos de atención con fuerte componente preventivo que permanentemente fueron y son actualizados (Bordoni, 1983).

Sin embargo, la eficacia de esta instancia de formación fue limitada debido a que proponía un nuevo modelo de atención clínica pero mantenía una visión incompleta del sistema y de los servicios de salud y de otras formas de la práctica odontológica que se concretaban en “el afuera” de la institución. Por lo tanto, el proceso transitado hasta 1984 había sido necesario pero no era suficiente (Bordoni, 2005a).

En 1985, coincidente con la normalización universitaria, se realizó un diagnóstico curricular con apoyo internacional y asesoramiento pedagógico tendiente a encarar un cambio en la carrera de odontología de la UBA. Los cambios más importantes fueron:

- a) La elección del eje curricular que incorporara: las clínicas integradas (1984–1998), la departamentalización con relación básico-clínica (1984–1996),⁴ y la Articulación Docente Asistencial (ADSI),⁵ vigente en el currículo actual, y el establecimiento de convenios con el gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y otros municipios para su articulación con hospitales y escuelas (Bordoni, 1993; 2009a).
- b) El fortalecimiento de la investigación y la creación del Instituto de Investigaciones Odontológicas (1984–1990).
- c) La conceptualización del proceso de aprendizaje como construcción social y el desplazamiento de la centralidad del proceso de enseñanza hacia la comunidad, el paciente y el alumno.

4) Se menciona el año de su instalación y el de su eliminación.

5) La Unidad Funcional de Apoyo Docente Asistencia dio lugar a la cátedra

de Odontología Preventiva y Comunitaria, que asumió la responsabilidad curricular de la extensión.

3.1. Acerca de la extensión curricular en la Facultad de Odontología (FOUBA)

La inclusión curricular de la extensión se inicia en la FOUBA como parte del cambio de 1985, con la articulación docencia-servicio-investigación (ADSI) en la comunidad planteada como una estrategia de trabajo mediante la cual los organismos administradores de servicios de salud y las instituciones formadoras se vinculan con dicha comunidad y utilizan los recursos existentes para la planificación, ejecución y evaluación de las acciones de salud a fin de elevar la calidad en sus diversas expresiones y contribuir al mejoramiento de las condiciones de salud de la población (Bordoni, 1993). Desde su incorporación pueden identificarse tres etapas, no necesariamente secuenciales, e inclusive recurrentes o simultáneas.

La cobertura registrada en las sedes urbanas, entre 1985 y 2003, alcanzó a 133 626 personas y a 22 345 en las sedes rurales o urbano-marginales intensivas con acreditación curricular.

3.2. Desarrollo de la Primera Etapa: Práctica social curricular

La Primera Etapa constituyó la instalación de la Práctica social curricular de naturaleza disciplinar, que transitó tres momentos. El primer momento encaró el crecimiento endogámico con los siguientes alcances:

- Definiciones conceptuales y protocolización de la práctica clínica individual basada en el enfoque de riesgo (Bordoni, 1981, 1983, 1997).
- Consolidación de los equipos docentes.
- Producción de investigaciones y tesis de doctorado.
- Obtención de subsidios nacionales e internacionales, entre ellos, el Proyecto Articulación Docencia-Asistencia-Investigación (PADAI) subsidiado por la Fundación W. K. Kellogg entre 1985 y 1992 (Bordoni, 1991; 1993, 1994) y posteriormente los proyectos Redes y Norte-Sur.

El segundo momento apuntó al desarrollo de investigaciones respecto de la eficacia y efectividad de los programas incluso de costo/eficacia y costo/efectividad (Doño y otros, 1983, Bordoni



© Micaela Block

et al., 2005; Bordoni y Squassi 2013;) y fundamentalmente a la definición conceptual referida a la vinculación con organizaciones gubernamentales (Bordoni 2009a) y no gubernamentales. Tal es el caso de:

- La Práctica social curricular, diferenciada de voluntariados y de prácticas preprofesionales.
- Los distintos modos de vinculación (cooperación, coordinación o integración).
- Los diversos planos operacionales (individuales, familiares, regionales o globales).

El tercer momento se caracterizó por la diseminación de la propuesta; se desarrollaron cinco cursos de alcance internacional, tales como el Programa de Educación Odontológica no Convencional (PRECONC) (Bordoni *et al.*; 1999; Bonazzi *et al.*, 1997) incorporado al PALTEX (Programa de Libros de Texto) de OPS/OMS, con 19 000 libros publicados y agotados y más de 9000 profesionales evaluados con responsabilidad de la Odontología Preventiva y Comunitaria / FOUBA y gestionado por docentes entrenados pertenecientes a otras universidades de Argentina, México, Uruguay, Chile, Perú, Ecuador, Venezuela, República Dominicana, Panamá, Costa Rica, El Salvador, entre otros países (Bordoni, 1991 y 1997). Otra experiencia docente con trabajo en campo fue el curso latinoamericano “Componente bucal de la Atención Primaria de la Salud”, que contó con cursantes de España, Cuba, Chile, Uruguay, Paraguay, Colombia, Perú, Brasil, México y, posteriormente, la Maestría de Odontología Comunitaria hasta 1996.

3.2.1. Sedes de intervención iniciadas durante esta etapa

Las sedes incorporadas al proceso de extensión curricular con vinculación formal entre la UBA y la contraparte durante ese lapso fueron:

- Hospitales y centros de salud dependientes del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y de seis municipios del Gran Buenos Aires.
- Escuelas dependientes del Gobierno de la CABA y de cuatro municipios del Gran Buenos Aires.
- Dos ONG.
- Comunidades de las provincias de Misiones y La Rioja y dos barrios del Área Metropolitana de Buenos Aires.

3.3. Desarrollo de la Segunda Etapa: Redes interdisciplinarias

La etapa “Redes interdisciplinarias” se introdujo entre los años 1994–1996. Se inició con el desarrollo de la Maestría en Salud Pública dependiente del Rectorado de la UBA con participación de 13 Facultades de la Universidad (Cadile y otros, 2006). En el año 2007 se diseñó e implementó un Instituto de Investigaciones

en Salud Pública dependiente de la UBA, a través de la Secretaría de Ciencia y Técnica, configurado por equipos interdisciplinarios adheridos convocados para la resolución de problemas de salud complejos existentes en diversas bases territoriales.

El proyecto UBACYT R 001 “Estudio sobre problemas prevalentes y emergentes en escolares y familias residentes en áreas con riesgo social” constituyó un ejemplo de redes interdisciplinarias en las cuales participaron equipos de las siguientes facultades: Odontología, Ciencias Exactas y Naturales, Farmacia y Bioquímica y Agronomía.

3.3.1. Resultados obtenidos durante esta etapa

- Diseño de un modelo de instituto virtual para desarrollar investigación por problemas, y aprobación por la Universidad de Buenos Aires (Res. Rector 584/07 y Res. CS 2231/07).
- Trabajos de campo enfocados en cuatro categorías: (a) problemas de salud específicos, (b) análisis evaluativos de programas o proyectos; (c) análisis evaluativos de sistemas o servicios (Pagliai, Bordoni; 2007); (d) situación de salud en bases territoriales.
- Diseño y validación de instrumentos para la evaluación de la calidad de vida (Squassi *et al.*; 2006; 2010)
- Diseño y validación de instrumentos para la determinación del impacto social (Bordoni y Squassi, 2011).
- Publicaciones de trabajos científicos y documentos técnicos.

3.3.2. Sedes de intervención

Comunidades de la provincia de Chaco (Facultad de Ciencias Exactas y Naturales e Instituto de Investigaciones en Salud Pública de la UBA).

Comunidades de la provincia de Misiones (Facultades de Odontología, Agronomía, Farmacia y Bioquímica, Ciencias Exactas y Naturales e Instituto de Investigaciones en Salud Pública, UBA. Villa 11y14 de la CABA (FCEyN e IISAP/UBA).

Programa escolar de la CABA y Municipios del Área metropolitana (Facultad de Odontología, UBA).

3.4. Desarrollo de la Tercera Etapa. Proceso traslacional⁶

La Tercera Etapa encarada por el Instituto de Investigaciones en Salud Pública de la UBA con la participación de los equipos asociados de las diferentes facultades se fue consolidando especialmente a partir de 2010.

La investigación traslacional consiste en tomar como objeto de estudio el trabajo de construcción social de conocimientos preconstruidos. Se considera un componente esencial del proceso de investigación y un campo de investigación por derecho propio, puede desarrollarse en diferentes escenarios e incluir actores externos a la investigación. Implica transitar dos momentos.

- Momento 1: Generación de procesos deliberativos interactivos (PDIs).

6) Ver Bordoni, 2014a.



la inclusión curricular de la extensión se inicia en la FOUBA como parte del cambio de 1985

Un PDI es un proceso que permite a un grupo de actores recibir e intercambiar información, examinar críticamente los asuntos y arribar a un acuerdo que sustente la toma de decisiones (Saltman *et al.*, 2011). Pueden ser: operacionales (maestros, padres de familia), colectivos (directores de escuelas, jefes de servicios) o constitucionales (secretarios de Salud, ministros).

- Momento 2: Inversión del proceso tradicional de traslación desde la producción de conocimientos a la toma de decisiones político-sanitarias (Bordoni 2014a).

Incluye la sucesión de actividades siguientes:

- (a) Producción de conocimientos, resultado de la investigación básica (sistema cerrado con debate entre pares, variables controladas y evaluación de estructura y productos).
- (b) Introducción de PDIs preferentemente multinivel y eventualmente multicéntricos que tiendan a un amplio debate de los problemas en busca de acuerdos eventuales respecto de las decisiones a adoptar.
- (c) Construcción de nuevos objetos de estudio sobre determinantes, nuevas problemáticas complejas y soluciones pertinentes basadas en la mejor evidencia disponible (abordaje multidisciplinario).
- (d) Desarrollo de investigaciones interdisciplinarias desarrolladas en contextos de incertidumbre, con triangulación de resultados y evaluación de los procesos y del impacto social.
- (e) Mantenimiento de PDIs y eventual consolidación de modelos de gobernanza.
- (f) Toma de decisiones sobre las problemáticas priorizadas e instalación en la agenda política (sistema abierto e intersectorial).
- (g) Evaluación de las intervenciones en términos de resultados (productos e impacto social).
- (h) Protocolización, difusión, capacitación y diseminación para la incorporación en la clínica y la evaluación y la obtención de evidencia contextualizada.
- (i) Inducción de nuevas investigaciones.

3.4.1. Ejemplos de decisiones político-sanitarias basadas en la vinculación universidad-sistema de educación

La cátedra de Odontología Preventiva y Comunitaria de la Facultad de Odontología de la UBA incorporó la modalidad de cooperación técnica estratégica con el Ministerio de Educación del Gobierno de la CABA, desarrollando programas preventivos escolares de primer

nivel de atención con participación de profesionales docentes. En el proyecto UBACYT /R 022: “Salud global: estudio sobre determinantes, procesos deliberativos e impacto social” y en otras acciones de la articulación docencia-servicio-investigación se pusieron en acto la construcción de redes estratégicas y el modelo de traslación a decisiones político-sanitarias. Los problemas de salud priorizados que convocaron el inicio del proyecto fueron: las enfermedades bucales prevalentes y emergentes, las enteroparasitosis y la toxocariosis, las enfermedades vinculadas con el uso de agroquímicos y la problemáticas de atención de salud en grupos originarios.

4. Resultados en un área modelo de demostración (1984–2015)

La base territorial inicial fue la Municipalidad de Caraguatay, provincia de Misiones. La problemática priorizada al inicio del programa fue el deficiente estado bucodental en escolares, mientras que la intervención programada incluyó actividades basadas en la evidencia científica contextualizada. Las actividades anuales se desarrollaron y desarrollan aún con participación de alrededor de 50 estudiantes de sexto año de la carrera de Odontología y 15 docentes durante una semana con dedicación intensiva.

5. Conclusiones

1. En la FOUBA, la extensión universitaria tiene carácter curricular en el nivel de grado desde 1985 incorporado en el plan de estudios en las asignaturas Articulación Docencia-Asistencia-Investigación I y II (1985–1999) o Articulación Docencia-Servicios de Salud (2000 y continúa) y como asignaturas optativas con crédito curricular en los programas rurales respondiendo al modelo Práctica social curricular.
2. La vinculación entre FOUBA y organismos gubernamentales dependientes del Ministerio de Educación del Gobierno de la CABA adopta la modalidad cooperación técnica estratégica con participación de profesionales docentes.
3. La extensión universitaria desarrollada entre la FOUBA, la FCEyN, la FA, la FFyB y el IISAP en el marco de la programación UBACYT se encuentra focalizada en actividades de investigación clínico-epidemiológica o traslacional con diferentes alcances de impacto.

Años	Resultados	
1983–1994	obtenidos mediante la evaluación de estructura	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualización de la Práctica social curricular como estrategia de vinculación entre universidad y organizaciones sin fines de lucro (Bordoni, 1993; 2014a y b). • Cobertura atención bucodental anual media estimada: 450 escolares y 150 adultos. • Reconversión de problemas bucodentales prevalentes, prevenibles y evitables en niños asistentes a escuelas 168 y 467 (departamento de Caraguatay). • Capacitación de becarios internacionales asistentes al programa (Chile, Uruguay, México, Ecuador, Colombia, España, Costa Rica, Cuba, Paraguay).
1995–1998	obtenidos mediante la evaluación de estructura e impacto social	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematización y análisis de los componentes de la PSC: (a) investigación–acción, (b) planificación estratégica, (c) participación social, (d) prácticas situadas y (e) gestión integrada. • Ampliación de la cobertura en comunidades del departamento de Caraguatay en términos territoriales (Taruma y Mato Quemado) y de niveles etarios (preescolares y adolescentes y adultos). • Cobertura atención bucodental anual estimada: media de 1100 niños y 400 adolescentes y adultos. • Reconversión del perfil de problemas bucodentales prevalentes, prevenibles y evitables en niños asistentes a escuelas 168 y 467 (departamento Caraguatay). • Análisis de situación en las áreas rurales dispersas para el desarrollo de equipamiento en las aulas satélites.
1999–2003	obtenidos mediante evaluación de estructura e impacto social	<p data-bbox="112 925 479 1148">Nuevos problemas, nuevas intervenciones: Identificación de nuevos objetos de estudio sobre problemáticas complejas a partir de estudios multidisciplinarios: embarazo adolescente, hábitat insalubre, calidad del agua, contaminación por agroquímicos, problemas neurológicos de diferente etiología, otros problemas bucodentales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliación de la cobertura en términos de niveles etarios preescolares y adolescentes y adultos) y de áreas rurales dispersas cubiertas (aulas satélites). • Cobertura atención bucodental anual estimada: 1200 niños y 400 adolescentes/adultos. • Reconversión significativa de problemas bucodentales prevalentes, prevenibles y evitables en grupos de diferentes edades. • Solicitud de la comunidad de padres para instalar una sede de atención en la Escuela n° 426 de Taruma. • Organización de familias y docentes locales en diferentes comunidades del departamento de Caraguatay (Mato Quemado) para la participación social y la gestión integrada de recursos humanos (participación de maestros y padres) y de recursos físicos (preparación de camillas y bancos destinados a operadores y ayudantes, de acuerdo con criterios ergonómicos por parte de la comunidad local.
2004–2007	obtenidos mediante evaluación de estructura e impacto social	<ul style="list-style-type: none"> • Cobertura atención bucodental anual estimada: 1350 niños y 500 adolescentes y adultos. • Obtención de proyectos UBANEX/UBA por OPyC de FOUBA y por el IISAP/UBA. • Formalización de Convenio UBA/Municipalidad Caraguatay. • Incorporación de Escuela Agraria al programa rural. • Ampliación de la cobertura a las escuelas y familias del departamento de Montecarlo. • Vinculación de FOUBA con equipos IISAP/UBA para abordar estudios interdisciplinarios. • Análisis de situación de salud por parte del equipo del Departamento de Química Biológica de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales/UBA adscripto al IISAP/UBA.

Años	Resultados
<p>2008–2015 Nuevos problemas, nuevas intervenciones⁷ - Desarrollo de investigaciones interdisciplinarias con evidencia científica en contextos de incertidumbre, triangulación de resultados y evaluación de procesos e impacto social. - Introducción de la cátedra de Sociología Rural (Facultad de Agronomía/UBA adscripto IISAP/UBA) desde 2009 para investigaciones del uso de agroquímicos y su impacto sobre la salud (Souza, 2013). - Mantenimiento de los PDIs y consolidación de modelos de gobernanza tendientes a elevar propuestas concretas aceptadas por todos los actores sociales para la toma de decisiones político-sanitarias.</p>	<p>obtenidos mediante evaluación de estructura e impacto social (OPyC e IISAP/UBA)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obtención de Proyectos UBACYT del IISAP/UBA 2011–2014 (aprobado). • Obtención de Proyectos UBACYT del IISAP/UBA 2014–2017 (en desarrollo) con base territorial en la región. • Obtención de Proyectos UBANEX por Odontología Preventiva y Comunitaria (Facultad de Odontología, UBA) y de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA. • Cobertura de la atención bucodental anual estimada: 2100 niños y 680 adolescentes /adultos. • Profundización de la cobertura en salud bucal diagnosticando maloclusiones (método ICON). <hr/> <p>del trabajo interdisciplinar entre Sociología rural con la coordinación de Odontología Preventiva y Comunitaria e Instituto de investigaciones en Salud Pública/UBA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los Procesos Deliberativos desarrollados en el departamento de Caraguatay (Paraje El Lavarropas y escuelas) durante 2009 y 2011 permitieron la interacción con 140 miembros de la comunidad capacitados con información sobre el efecto de los plaguicidas sobre la salud. • Desarrollo de investigaciones acerca de contaminación por agroquímicos usados en la zona. • Los PDIs desarrollados en el departamento de Montecarlo permitieron la interacción con las familias semilleras de la Feria franca y con productores agrícolas y la capacitación a docentes en la Escuela Especial n° 1 de Montecarlo. • Se realizaron entrevistas con miembros del Concejo Deliberante, intendentes y concejales (Procesos Deliberativos Interactivos de tipo constitucionales) y con los medios de comunicación. • En 2015 se visitaron medios productivos; se concretaron: tres instancias de capacitación con productores y escuelas, tres reuniones con tomadores de decisión y cuatro entrevistas con los medios de comunicación. • En total, la vinculación alcanzó a más de 190 personas capacitadas o informadas y a 10 participaciones en los medios de comunicación. • El Concejo Deliberante de la Municipalidad de Montecarlo prohibió el uso de plaguicidas en zonas urbanas y reguló su uso en las colonias, limitando la distancia mínima a mantener hasta las casas y arroyos. Está en vigencia (2016). <hr/> <p>del trabajo interdisciplinar entre Química Biológica, coordinado por Odontología Preventiva y Comunitaria e Instituto de investigaciones en Salud Pública/UBA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investigaciones del Departamento de Química Biológica (Facultad de Ciencias Exactas y Naturales/ UBA). Desde 2008 se tradujeron en tesis y publicaciones sobre enteroparasitosis y métodos e instrumentos educativos para diagnóstico y prevención familiar. • El impacto producido se encuentra en el punto (d) (Desarrollo de investigaciones interdisciplinarias con evidencia científica en contextos de incertidumbre, triangulación de resultados y evaluación de procesos e impacto social (Buyayisqui <i>et al.</i>, 2013; Garbossa <i>et al.</i>, 2013).

7) En el año 2016 se ha incorporado para nuevas investigaciones la FFyB de la UBA (Equipo de cátedra de Toxicología).

Referencias bibliográficas

- Abeledo C. (2004). Investigación orientada a la solución de problemas. En Pugliese J. C. *Universidad, Sociedad y Producción*. Buenos Aires: MECyT.
- Birn, A.; Fee, E. (2013). The Rockefeller Foundation and the international health agenda. *The Lancet*, 381, 1618–1689.
- Bonazzi, M.; Squassi, A.; Bordoni, N. (1997). Distance Education Program: Analysis of intervening variables. *J Dent Res*, 76, 345 (Abs.).
- Bordoni, N. (1981). Programas para la atención clínica preventiva a nivel individual. *Rev. Asoc. Odont. Arg.*, 69 (2), 71–85. Disponible en portugués (Programas de atencao clinica preventiva a nivel individual, *Quintaessência IV* Rel 0856, 9, 1–21 (Port) Anuario de Quintaessence.
- Bordoni, N. (1983). Programas preventivos. Propuesta para racionalizar la atención clínica. *Rev. Asoc. Odont. Arg.*, 71, 212–220.
- Bordoni, N. (1991). Papel de la Universidad en el sistema de prestación de servicios. En Actas de la Reunión Norte–Sur: “Avances tecnológicos y su impacto en la educación odontológica en el siglo XXI”. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Bordoni, N. (1993). *Modelo alternativo para la atención en Salud Bucal Documento para la transferencia tecnológica*. Buenos Aires: Fundación W: Kellogg/PADAI–FOUBA/OFEDU–UDUAL.
- Bordoni, N. (1994). Non conventional Continuing Dental Education Program. *Human Resources in Oral Health*. Puerto Rico: University of Puerto Rico/AADS–OFEDO/UDUAL.
- Bordoni, N. (1997). Programas preventivos según enfoque de riesgo. En Uribe Echeverría, J. y Fernández Bodereau, E. (Eds.), *Odontología clínica a fines del milenio*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Bordoni, N. (2005a). Vinculación entre la sociedad y la universidad. En Pugliese, J.C. *Universidad, Sociedad y Producción*. Buenos Aires: MECyT.
- Bordoni, N. (2009a). Estudio de un caso de integración entre la investigación, la docencia y la extensión en el escenario de la atención odontológica. En Riquelme, G. C. (Ed.), *Sinergia pedagógica en universidades argentinas: articulación de la docencia, la investigación, la extensión y la transferencia en el desarrollo de planes de estudio*. Tomo III. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Bordoni, N. (2009b) Nueva mirada sobre la formación de recursos humanos en Odontología. *Revista Encrucijadas UBA*, 47, 35–39.
- Bordoni, N. (2014a). Programas interdisciplinarios: Una mirada desde los problemas y “Proyectos universitarios para la mitigación de la marginación social. Perspectiva de los investigadores.” En *Secretaría de Ciencia y técnica. UBA: Universidad y Sociedad. Desafíos de la investigación interdisciplinaria*. Buenos Aires. Eudeba.
- Bordoni, N. (2014b). Formación de recursos humanos en salud para el desarrollo. Medicina y sociedad. Julio. Disponible en <http://www.medicina y sociedad.org.ar/>
- Bordoni, N. et al. (1992, 1998, 1999). *Programa de Educación Odontológica no Convencional PRECONC/PALTEX – OPS/OMS*. Tomo 1 (3ª. ed. 1999); Tomos 2, 3 y 4 (1ª ed.1992); Tomo 5 (1ª ed. 1998).
- Bordoni N; Pagliai L. (2002). Assessment Of Health Research Systems: Critical Review Of Pragmatic Agreement Current Indicators. Document present in the Session of Council of Health Research for Development. (COHRED/WHO) Paris, October . Disponible En: Revista de Salud Pública de la UBA. (on line). 2003; Vol I, Agosto revista.maestria.rec.uba.ar
- Bordoni N; Mercer H. (2004). Vinculación de la universidad con la sociedad. En: Borrell RM (Ed) Los posgrados de Salud Pública . Buenos Aires, OPS/OMS.
- Bordoni, N.; Squassi, A; Bellagamba, H; Galarza, M. (2005). Efficiency of a school-children program for oral care. *Acta Odont Latinoamericana*, 18 (2), 75–81.
- Bordoni N; Squassi A. (2011). Diseño de un instrumento para la evaluación del impacto de las investigaciones en salud. Reunión IADR/Div Argentina (Abs.).
- Bordoni N; Squassi A. (2012). Vinculación entre la universidad y la sociedad: experiencias de la Universidad de Buenos Aires. En Sánchez Medina, J., López Vidales, R. (Eds.), *Promoción de salud escolar en Iberoamérica: Experiencias. Documentos*. Vol. 1. Sevilla: Red Iberoamericana de Promoción de Salud Escolar (RIPSE).
- Bordoni, N.; Squassi, A. (2013). Caries dental: una mirada actual para una vieja problemática/Dental caries: a new Outlook to an old problem. *Revista Universitas Odontológica*, 32(68), 81–97. Pontificia Universidad Javeriana.
- Bordoni, N., Escobar, A., Castillo, R. (2010). Odontología Pediátrica. La salud bucal del niño y el adolescente en el mundo actual. Buenos Aires: Ed. Médica Panamericana. Capítulos 6, 43, 46, 48 y 50.
- Borrell, C.; Malmusi, W. (2010). Investigación y determinantes sociales de salud e inequidades de salud: evidencia en todas las políticas. *Gac. Sanit.*, 24 (Supp1), 101–108.
- Braverman, P.; Gruskin, S. (2003). Defining equity in health. *J Epidemiol Community Health*, 57, 254–258.
- Breilh, J. (2010). La epidemiología crítica: una nueva forma de mirar la salud en el espacio urbano. *Salud colectiva*, 6(1), 1–19.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Buyayisqui, M.P.; Bordoni, N.; Garbossa, G. (2013). Overcoming Language and Cultural Barriers. A Graphical Communication Tool to Perform a Parasitological Screening in two Vulnerable Populations from Argentina. *Journal of Health Communication*, 18(1):92–104. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23066862#> doi: 10.1080/10810730.2012.688242.
- Cadile, M.; Aulicino, M.; Duré, I.; Bordoni, N. (2006). Vinculación entre la Universidad y el Sistema de Salud. Un modelo en desarrollo. *Revista Maestría Salud Pública UBA*, 6 (12). Disponible en: <http://msp.rec.uba.ar/revista/index.php>
- Camilloni A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En Menéndez G. y otros, *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Camilloni, A.; Davini, M. C. y otros (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Candiotti de De Zan, M.E. (2001). *La construcción social del conocimiento. Aportes para una concepción crítica del aprendizaje*. Buenos Aires: Santillana.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2003). *The rise of the network society*. (2d. ed). USA: Blackwell Pub.
- Chaiklin, S.; Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas: Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Chevallard, Y. (1999). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Madrid: Aiqué.
- Contandriopoulos, A. P. (2006). Elementos para una “Topografía” del concepto de

- salud. *Ruptures, Revista Interdisciplinaria de la Salud*, 11(1), 86–99. Universidad de Montreal. Canadá.
- Doño, R.; Cantón, L.; Argentieri, A. (1983). Estudios de costo-eficacia de programas preventivos escolares. *Rev. Asoc. Odont. Arg.*, 71, 223–231.
- Elliott, J. (1989). Teacher evaluation and teaching as a moral science. En Holly, M.L.; Mc Loughlin, S. (Eds.), *Perspectives on Teacher Professional Development*. London and New York: Palmer Press.
- Elliott, J. (1991). *Action-research for educational change*. London: Open University Press.
- Fidler, D. P. (2009). After the revolution: global health politics in a time of economic crises and threatening future trends. *Global Health Governance*, 2. Disponible en: <http://www.ghgj.org>
- Frenk, J.; Chen, L.; Bhutta, Z.; Cohen, J.; Crisp, N.; Evans, T.; Fineberg, H.; Garcia, P.; Ke, Y.; Kelley, P. (2010). Education of Health Professionals for the 21st Century, A Global Independent Commission. Health Professionals for a New Century; transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *The Lancet*, 376, 1923–1958.
- Frenk, J. (1988). La salud pública: campo del conocimiento y ámbito para la acción. *Salud Pública*, 30, 246–254. México.
- Garbossa, G.; Buyayisqui, M. P.; Geffner, L.; López Arias, L. S.; De la Fournière, S.; Haedo, A. S.; Marconi, A.; Frid, J. C.; Nesse, A.; Bordoni, N. (2013). Social and environmental health determinants. Water-and excreta-related parasitoses in a shanty town in Buenos Aires, Argentina. *Pathogens and Global Health*, 107, 141–152.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Gibbons, A.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzman, S.; Scott, P.; Trow, M. (1993). *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Glouberman, S. (2006). Towards dynamic concept of health – CPRN Report. Disponible en: http://www.cprn.org/docs/health/tnp_e.pdf (02/11/2015).
- Henry, J. (1990). Meaning Practice in Experiential Learning. Warner Weil, S.; Mc Gill, I. (Eds.), *Making Sense of Experiential Learning*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & The Open University.
- Inglehart, M.R.; Bagramiam, R.A. (2002). *Oral Health-Related Quality of life*. Chicago: Quintaessence Pub. Co.
- Johnston, D.L. (1995). Education and Research on the Global Environment. *Higher Education Policy*, 8 (4), 23–29.
- Kemmis, S. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Knight, J. (2005). An internationalization model: responding to new realities and challenges. En De Witt, H et al. (Eds.), *Higher education in Latin America. The International Dimension*. The World Bank.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Laframboise, H. L. (1973). Health Policy: breaking the problem down in more manageable segments. *Canadian Med. Ass. J.*, 108, 388–393.
- Lalonde, M. (1974). *A new perspective on health of Canadians*. Ottawa, Ontario.
- Leal, L. (1995). Extensión Universitaria como acción social y su inclusión en el currículum de todas las carreras. *Informe de investigaciones educativas*, IX (número especial), 83–111.
- Lemaitre, M.J. (2003). Aseguramiento de la calidad en Chile. Impacto y proyecciones. *Primer seminario internacional de Educación superior, Calidad y Acreditación*. Bogotá: CORCAS.
- Lucarelli, E. (2004). Aprendizaje y práctica profesional en terreno: la formación innovadora en el campo de la salud. En *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas* (Cap. 4). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Menéndez, G. (2013). Institucionalización de la extensión. Conceptualización y dimensiones de la extensión. En Menéndez G. y otros, *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Murray, C.J.L., et al. (2012). Health inequality: a global perspective. In Leon, D. & Walt, G. (Eds.), *Poverty, inequality and health*. London: Oxford University Press.
- Natera Peral, A. (2004). *La noción de gobernanza como gestión pública participativa y reticular*. Madrid: Universidad Carlos III Ed.
- Nowotny, H.; Scott, P.; Gibbons, M. (2001). *Rethinking science: knowledge in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity.
- Núñez, V. (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona. Gedisa.
- Pagliai, L.; Bordoni, N. (2007). Propuesta de indicadores de impacto social de la investigación en salud pública. Documento para la autoevaluación de los Sistemas de investigación de países en desarrollo. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 5 (9, agosto).
- Pereyra, L. (2010). Programa de salud bucal en comunidades rurales. Estudio de un caso: Caraguatay, Taruma y Guaraypo, Pcia. de Misiones Argentina. En Bordoni, N.; Escobar, A.; Castillo, R., *Odontología Pediátrica. La salud bucal del niño y el adolescente en el mundo actual*. Buenos Aires: Ed. Medica Panamericana.
- Rovere, M. (1999). Redes en salud. Rosario: Instituto de la Salud J. Lazarte.
- Sacristán, G.; Pérez Gómez, J. (1989). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Saltman, R. et al. (2011). Governing Public Hospitals. Reform strategies and the movement towards institutional autonomy. *WHO. European Observatory on Health Systems and Policies. Observatory Studies Series 25*.
- Salzburg Seminar (Feb 14–18 2001). *Universities Project Seminar. The Social and Civic Responsibilities of the University*.
- Souza Casadinho, J. (2013). Dinámica de uso de los agrotóxicos y su relación con la salud socioambiental. En Carrizo, C. y Berger, M. (Comp.), *Justicia ambiental. El trabajo interdisciplinario en agrotóxicos y transgénicos*. Córdoba: E-book.
- Squassi, A. (2010). Clínica odontopediátrica para pacientes con riesgo médico. En Bordoni, N.; Escobar, A.; Castillo Mercado, R., *Odontología Pediátrica. La salud bucal del niño en el mundo actual*. Buenos Aires: Ed. Médica Panamericana.
- Squassi, A.; Cadile, M.; Sotelo, R.; Bordoni, N. (2006). Teacher's perception of oral health. Design, validation and evaluation system. *Acta Odont. Latinoamericana*, 19 (2), 67–74.
- Tedesco, J.C. (1998). Conferencia Inaugural del II Congreso de Educación Social. Madrid.
- Van Ginkel, H. (1995). University 2050: The Organization of Creativity and Innovation. *Higher Education Policy*, 8 (4), 14–20.
- Weber, M. (1980). *El político y el científico*. Madrid: Alianza.
- Wiltshire, K. (14 de marzo de 2001). Discurso inaugural. Reunión del Consejo Inter-gubernamental del Programa Gestión de las Transformaciones Sociales. París.

La formación en extensión como desafío. Reflexiones a partir de la determinación curricular de la extensión agropecuaria en La Plata en los años 60

Cintia Analía Barrionuevo

Becaria de investigación y doctoranda de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
cintia.barrionuevo@agro.unlp.edu.ar

Juan José Garat

Docente investigador y Secretario de Extensión de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
lolo_garat@yahoo.com.ar

Integración de la docencia y la extensión /
Perspectivas

RECEPCIÓN: 24/06/16

ACEPTACIÓN FINAL: 10/10/16

Resumen

Según Barrientos (2002), la primera cátedra de "extensión agropecuaria" en Argentina se creó en la Universidad Nacional de La Plata en la segunda mitad de los años 60. A casi 50 años de este proceso de determinación curricular, este artículo pretende contribuir no solo a una sociohistoria institucional y disciplinar en particular —que involucra a la entonces denominada Facultad de Agronomía de La Plata y al Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria— sino que, mediante la revisión bibliográfica y el análisis de documentos, compromete una experiencia que, influida por las teorías de la modernización y el enfoque difusionista, integraba las funciones de docencia e investigación y acercaba a los estudiantes de grado de la carrera de Ingeniería Agronómica a la práctica profesional extensionista. Consideramos que una reflexión crítica de este proceso puede abonar al debate de la formación en extensión universitaria. Buscando superar la dicotomía intramuros/extramuros con que nació la extensión, examinar la compleja génesis de un espacio político-pedagógico como éste suma elementos para poner en discusión los sentidos de las intervenciones (más allá de lo rural/agropecuario), a la vez que permite reconocer tensiones aún vigentes.

Palabras clave

- Extensión rural
- Currícula de grado
- Formación de extensionistas
- Universidad Nacional de La Plata
- Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria

Resumo

Segundo Barrientos (2002), a primeira cadeira de "extensão agropecuária" na Argentina foi criada na Universidade Nacional de La Plata, na segunda metade dos anos 60. Quase 50 anos depois deste processo de determinação curricular, este artigo tenta não procura apenas contribuir a uma sócio-história institucional e disciplinar particular —que envolve a então denominada Faculdade de Agronomia de La Plata e ao Instituto Nacional de Tecnologia Agropecuária— mas também, e através da revisão bibliográfica e a análise de documentos, engaja em uma experiência que, influenciada pelas teorias da modernização e da abordagem difusionista, integrava as funções de ensino e pesquisa e aproximava os alunos de graduação do curso de Engenharia Agronômica da prática profissional de extensão. Acreditamos que uma reflexão crítica deste processo possa ajudar a debater a formação em extensão universitária. Procurando superar a dicotomia intramuros/ extramuros com que nasceu a extensão, estudar a complexa gênese de um espaço político-pedagógico como este, adiciona elementos para colocar em discussão tanto os sentidos das intervenções (além do rural / agropecuário) quanto reconhecer tensões ainda em vigor.

Palavras-chave

- Extensão rural
- Currículo de graduação
- Formação de extensão
- Universidade Nacional de La Plata
- Instituto Nacional de Tecnologia Agropecuária

Para citación de este artículo

Barrionuevo, A. C. y Garat, J. J. (2016). La formación en extensión como desafío. Reflexiones a partir de la determinación curricular de la extensión agropecuaria en La Plata en los años 60. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 64-73. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

"Sin duda no hay instrumento de ruptura más poderoso que la reconstrucción de la génesis; al hacer resurgir los conflictos y las confrontaciones de los primeros comienzos y, al mismo tiempo, los posibles descartes, reactualiza la posibilidad de que hubiera sido (y de que sea) de otra manera y, a través de esta utopía práctica, cuestiona lo posible que, entre todos los otros, se encuentra realizado." Pierre Bourdieu, *Espíritus de Estado*.

1. Introducción

Este artículo surge a partir del trabajo de archivo realizado por los autores para encontrar los antecedentes del actualmente denominado Curso de Extensión Rural en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), institución académica a la cual Barrientos (2002) atribuye la creación de la primera cátedra de esta disciplina en Argentina. Actualmente, Extensión Rural¹ es una asignatura de grado de 60 horas con una matrícula aproximada de 100 estudiantes, obligatoria para el último año de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal y eventual optativa para estudiantes de otras facultades como Ciencias Veterinarias o Humanidades y Ciencias de la Educación. Desde este espacio se han articulado múltiples proyectos de docencia, investigación y extensión que entrelazaron de modo significativo diversos actores sociales de la región ampliada del Gran La Plata. En los últimos 15 años su vinculación con el medio rural viene siendo encuadrada en el enfoque dialógico-crítico de extensión (Freire, 1973), con herramientas teórico-conceptuales del desarrollo territorial rural, el enfoque interdisciplinario de los sistemas agroalimentarios localizados (SIAL), entre otras perspectivas, dentro de un marco programático de Educación/Comunicación. Antes del año 2000 era una asignatura optativa de 120 horas y un promedio aproximado de 10 alumnos.

1) Extensión Agropecuaria es el nombre con el que aún figura oficialmente.

“

el programa traía al aula la experiencia de técnicos de las agencias de extensión de otra institución del complejo científico-tecnológico nacional (INTA) y proponía que los estudiantes avanzados de una carrera de grado lleven a cabo prácticas en terreno

El objeto de esta indagación es la reconstrucción del marco conceptual y las actividades contenidas en un Programa de Capacitación en Extensión Agropecuaria que data de 1966/1967 y que involucró al Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) y a la, entonces denominada, Facultad de Agronomía de La Plata (FALP, hoy FCAyF). Este programa dio origen a la Cátedra de Extensión Agropecuaria en el plan de estudios de la carrera de ingeniería agronómica en 1969.

La principal fuente analizada, disparadora de muchas preguntas y pistas, fue el expediente del convenio suscripto entre la FALP e INTA. Sus fojas comienzan con una resolución de noviembre de 1966 firmada por el decano de la FALP mediante la cual resolvía crear un Programa de Capacitación en Extensión Agropecuaria en colaboración con INTA. Finalizando el expediente, en una nota de noviembre de 1975, el mencionado convenio era denunciado ya que “dado el tiempo transcurrido, este decanato estima que la Cátedra de Extensión Agropecuaria cuenta con personal docente lo suficientemente idóneo para tomar responsabilidad total de la misma”. (UNLP, Expte 200-24194/67:122)

Entre los años 1966 y 1975 se dio un período de la historia argentina que requiere ser ponderado para comprender el contexto de creación de una cátedra de Extensión Agropecuaria en el '69 platense.

En primer lugar, 1966 es el año de inicio de la dictadura cívica militar autodenominada Revolución Argentina, bajo la presidencia de facto del general Juan Carlos Onganía. Es importante tener en cuenta que nos situamos en la segunda etapa del modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones (Campos, 2010); en el intento de implantar el Estado Burocrático Autoritario (O'Donnell, 1977) en la Argentina; en una dinámica político-social de alta conflictividad que tiene en el Cordobazo de 1969

y otros "azos" sus hitos más reconocidos; y en el despliegue de políticas para el desarrollo de un modelo económico que, según los analistas, se venía agotando desde mediados de los años 50.² Además, según Cavarozzi (1983) desde el '66 en adelante la modalidad de intervención de las fuerzas armadas sobre la política nacional se vuelve más violenta y autoritaria, en consonancia con la política exterior de Estados Unidos en los países latinoamericanos, a partir de la Doctrina de Seguridad Nacional en el contexto de la Guerra Fría.

En segundo lugar, la determinación (y estructuración) curricular que investigamos está emparentada a un proceso regional que responde, sin lugar a dudas, a los modelos conceptuales y sistemas institucionales norteamericanos; cuya difusión contaba con impulsos muy precisos por parte del gobierno de EE. UU. y organismos internacionales (ver Otero y Selis, 2016). Pero, si bien los procesos de escala global, regional y nacionales más amplios influyeron sobre las características del programa de formación estudiado, éste implicó también una perspectiva que incorporaba una región específica (La Plata y otros nueve partidos circundantes) como área de intervención de una Universidad Nacional. El programa traía al aula la experiencia de técnicos de las agencias de extensión de otra institución del complejo científico-tecnológico nacional (INTA) y proponía que los estudiantes avanzados de una carrera de grado lleven a cabo prácticas en terreno.

Sintéticamente, decimos que la enseñanza universitaria de la extensión agropecuaria tanto a nivel de grado como de posgrado³ fue institucionalizada en un período inaugurado por violentos gobiernos de facto que a su vez se proponían proyectos modernizantes y que es recordado por grandes movilizaciones y luchas del movimiento obrero y estudiantil argentino.

Dicho el contexto, consideramos que el proceso de determinación curricular de la disciplina extensión agropecuaria se vuelve cautivante y pertinente para aportar a los debates teórico-conceptuales y metodológicos con relación al campo actual del conocimiento de la extensión universitaria. Nuestra meta es que esta reconstrucción supere lo disciplinar y abone a una reflexión más amplia sobre la importancia de la formación teórico-metodológica en "extensión crítica" (Tommasino y Hegedus, 2006), la "curricularización de la extensión", la "integralidad de funciones" (Arocena, 2010; Tommasino y Rodríguez, 2010); la

"educación experiencial" (Menéndez y otros, 2013), entre otras discusiones vigentes.

2. Apunte breve sobre la determinación curricular

Un breve apunte sobre el concepto de currículum sirve para introducir la idea de que no es posible pensar la introducción de la extensión agropecuaria en la currícula de grado como un proceso lineal y mecánico. Antes que sólo presentar cómo estaría reflejando la imposición lineal de un modelo foráneo (el estadounidense) en el ámbito local, nos permitimos pensarlo como un proceso más complejo. En este sentido, Alicia De Alba indica que el currículum reúne:

"elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios" (De Alba, 1998:76).

La determinación curricular es el proceso de génesis de esa síntesis que deviene de un juego de negociaciones e imposiciones sociales propio de determinado momento histórico. De esto participan sujetos sociales con interés en (y poder para) fijar su orientación y sus rasgos centrales. Del mismo modo, el proceso de estructuración formal del currículum y el desarrollo curricular tienen sus propios agentes: por un lado, aquellos que le dan forma en el ámbito institucional y, por otro lado, aquellos que lo convierten en una práctica cotidiana. Retomando a Bourdieu (1970), la autora citada afirma que hay que entender al currículum como un arbitrario cultural, antes que como un sistema congruente y articulado. Sin dudas, no podremos dar cuenta en toda su complejidad de los procesos de determinación, estructuración y desarrollo curricular asociados al origen a la Cátedra de Extensión Agropecuaria en la UNLP en 1969. Sin embargo, presentamos una reconstrucción basada en la revisión bibliográfica y en los resultados de análisis documental haciendo hincapié en dos cuestiones: a) un recorrido histórico por las conceptualizaciones y las instituciones de la extensión agraria entre fines del siglo XIX y los años 60 y b) las actividades de docencia/investigación/extensión implícitas en el Programa de Capacitación en Extensión Agropecuaria iniciado en 1966-1967.

2) "Argentina 1966 supuso una transferencia en la distribución de la plusvalía en perjuicio de la burguesía pequeña y mediana y de la llamada "oligarquía agropecuaria", proceso al que se superpuso un flujo constante de ingresos en favor del Litoral en detrimento del

Interior. Una política de tal modo agresiva, que busca quebrar una situación de "empate", no puede desatarse sino a través del respaldo de la violencia desnuda, montada sobre una estructura vertical, autoritaria del Estado" (Portantiero, 1973:13, en Cirio, 2014:104).

3) Nos remitimos a la formación dentro del ámbito universitario, pero incluso la Escuela para Graduados en Ciencias Agropecuarias ubicada en Castelar es una entidad establecida por convenio IICA, INTA, UNLP y Universidad Nacional de Buenos Aires

en junio de 1967 (Documentos del Posgrado de Formación en Extensión, Escuela para Graduados en Ciencias Agropecuarias 1972).

3. Una periodización *ad hoc*: del fomento agrario a la extensión agropecuaria

En el recorrido histórico “del fomento agrario a la extensión agropecuaria” en Argentina se halla no sólo un panorama de las perspectivas, desafíos e intervenciones relacionadas a esta temática, sino que también aparecen mencionados los antecedentes institucionales directos de la Facultad de Agronomía de La Plata.

3.1. El fomento agrario

En Argentina, podemos hallar las primeras experiencias de extensión agropecuaria —en un sentido amplio y abarcativo del término— con fines educativos y/o productivos, entre fines del siglo XIX y principios de siglo XX. En esa época distintas esferas estatales comienzan a asumir medidas dirigidas, en última instancia, a mejorar indicadores productivos (volumen, calidad) fomentando el uso de determinadas técnicas y/o insumos así como a extender la frontera agrícola. Una de las medidas más importantes fue la promoción a rango de Ministerio en el año 1898 del Departamento de Agricultura (que había sido creado en 1871, dependiente del Ministerio del Interior), el cual tenía entre sus propósitos tanto la formación de técnicos como la difusión de información que promuevan el incremento de la productividad de la tierra. Djenderedjian indica que:

"De ese modo, uno de los medios fundamentales de transformación que comenzó a ser visto como una necesidad fue la creación de un instrumento estatal con la envergadura y la capacidad suficientes como para cambiar la realidad agraria a través de la coordinación sistemática de organismos y programas de fomento agrario, y capaz asimismo de realizar en gran escala la experimentación y difusión de nuevos métodos agrícolas". (2013:14)

Las acciones iniciales iban destinadas a incorporar nuevos cultivos, fomentar el uso de semillas mejoradas y aplicar técnicas que permitan incrementar rendimientos.

El autor citado afirma que, en la misma época, además del Ministerio, hubo otras novedades institucionales de procedencia tanto estatal como privada, orientadas a desarrollar la formación,

la experimentación y la literatura especializadas⁴ en torno a la actividad agropecuaria. Indica que la generación, recopilación y difusión de información técnica y estadística, así como las tareas de difusión de conocimientos y técnicas mejoradas de cultivo y cría de ganado figuraban en el presupuesto del Ministerio, mientras que las escuelas agropecuarias —cuyo objetivo fundamental era el de formar prácticamente a sus alumnos en las técnicas relativas a la producción— fueron una de las instancias de formación en producción agropecuaria. Asimismo, a fines del siglo XIX fueron creadas las primeras instituciones dedicadas exclusivamente a la formación práctica y “científica” en agronomía y veterinaria: la Escuela Agronómica de Mendoza y el Instituto Agronómico–Veterinario de Santa Catalina, en Lavallol, hoy partido de Lomas de Zamora en el conurbano bonaerense. Este último, tiene como antecedente la Escuela Práctica de Agricultura de Santa Catalina, creada en 1872. El Instituto Agronómico–Veterinario de Santa Catalina es el antecedente histórico directo de la actual Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, que en el período que abarca este artículo, se denominaba Facultad de Agronomía de La Plata.⁵ Aquello que contemporáneamente podemos incluir dentro de una noción de extensión y que se contemplaba con el nombre de fomento agrario, tenía a la estación experimental agrícola como núcleo de experimentación y difusión, muy al estilo consolidado de los Land Grant College norteamericanos, creados por la Ley Federal conocida como “Smith–Lever Act” en 1914 (Otero y Selis, 2016). Este modelo se perfecciona y se generaliza en todo el territorio nacional, fundamentalmente en áreas extrapampeanas (Gargano, 2011). A principios del nuevo siglo, se crean el Servicio de Agronomías Regionales⁶ y la Oficina de Estaciones Experimentales, dependientes del Ministerio de Agricultura y Ganadería de la Nación. Cabe resaltar que a cargo de la primera Agronomía Regional estuvo el italiano Hugo Miatello quien es considerado “pionero de la educación y extensión rural en Argentina” (Tranchini, 2013:381).

Para 1920 el sistema funcionaba en red, compartiendo información y resultados de ensayos y experimentaciones. Alemany (2012) señala que mantiene su formato hasta principios de la década del '40. En 1944 se da un nuevo paso al crearse la Dirección de

4) El autor señala: “La Quinta de Aclimatación de Santa Cruz, creada en 1885, contó desde 1893 con un agrónomo especializado; las colonias oficiales formadas por impulso nacional (y a veces también administradas por el Estado) en diferentes provincias y territorios fueron en algunos casos acompañadas por escuelas de agronomía (por ejemplo, la de Caroya, en Córdoba) o campos de ensayos (la

de Yerúa en Entre Ríos); proyectos de nuevas escuelas agronómicas fueron llevados a cabo también en Bella Vista, en Corrientes, en 1894, o en Córdoba, en un plan para crear cuatro de ellas sancionado en el presupuesto de 1895. La literatura producida por las diversas instancias estatales y privadas crecía sin cesar.” (Djenderedjian, 2013: 15)

5) El Instituto Agronómico Veterinario de Santa Catalina deviene Facultad de

Agronomía y Veterinaria de la provincia de Buenos Aires en 1889 y ésta es trasladada a la ciudad de La Plata en 1890. En 1905 esta institución pasa a formar parte de la flamante Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En 1921 Agronomía y Veterinaria se establecen como unidades académicas autónomas. En los años 60 es creada la Escuela Superior de Bosques para la enseñanza de la carrera de ingeniería

forestal. Finalmente, la UNLP introduce en 1990 el actual nombre de su precedente Facultad de Agronomía y ésta pasa a llamarse Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales.

6) La primera Agronomía Regional fue creada en la localidad bonaerense de Mercedes en abril de 1908. Promediando el siglo XX, las Agronomías Regionales pasarán a ser Agencias de Extensión Rural del flamante INTA.



© Micaela Block

Enseñanza Extensiva, dentro de la Dirección General de Enseñanza Agrícola, como instancia de difusión de técnicas y tecnología agropecuaria, dentro del Ministerio de Agricultura y Ganadería. Asimismo, se crean Clubes Agrícolas dedicados a la juventud rural, antecedente de los Clubes 4 A,⁷ mientras que la mirada sobre la mujer en el espacio rural se orienta hacia la economía doméstica (Gargano, 2011). Se dirige la mirada hacia la familia rural, pero desagregándola según un modelo teñido de raíces religiosas. En términos de cómo se entendía la extensión, la divulgación de información generada en las distintas instancias estatales y privadas era la estrategia para mejorar la productividad de la tierra: las mejoras se suponían —y en muchos casos se alcanzaban— producto de la difusión de técnicas, del uso de material informativo y materiales genéticos mejorados y el trabajo junto a productores de profesionales sin una formación específica para la intervención en el medio, pero dotados de materiales e información técnica necesaria para superar la “brecha tecnológica”. No encontramos en la bibliografía de la época referencias a una formación particular de los técnicos en una metodología que facilitara la transmisión de la información generada en los centros de investigación y adaptación. Es un difusionismo que concebía al estímulo de factores exógenos como inductor de la modernización agraria. Por un lado, de acuerdo

con los enfoques teóricos que Bravo (2001) identifica en un trabajo sobre distintas perspectivas del fenómeno de la innovación en el medio rural, este es un período en el que la innovación tecnológica se entendía como de innovación inducida por factores del entorno macroeconómico y por el propio “estado de la ciencia” que dotaba de ciertas cualidades al objeto técnico. Este período se prolonga hasta los años 50. Por otro lado, si nos remitimos a los modelos de comunicación la extensión (aunque es más pertinente hablar de fomento agrario) se definía bajo un modelo exógeno con énfasis en la información (ver Kaplún, 1985). Alcanzaba con una formación técnica para transferir las novedades tecnológicas. En este sentido, se puede decir que hasta mediados del siglo XX la extensión agropecuaria era una intervención sin formación, o bien, que alcanzaba con haber recibido instrucción (tanto sea universitaria o terciaria) en disciplinas vinculadas con las ciencias agropecuarias para promover mejoras en la producción. Esto se verá modificado a partir de la década del '50, cuando comienza una nueva etapa para la extensión en estas latitudes —que superará de alguna manera la noción de fomento agrario— para dar lugar a un abordaje disciplinar, sistemático y metódico, con el fin de influir en la conducta del productor agropecuario y su familia. La extensión dejará de ser “fomento” para ser “educación”.

7) Cuyo antecedente son los norteamericanos Clubes 4H: Heart, Head, Health, Hands.

3.2. La etapa de la formación en la posguerra

Finalizada la Segunda Guerra Mundial, una serie de hechos moldeó un cambio en la mirada sobre lo rural, la producción y el productor en toda América Latina: EE. UU. buscaba consolidar su hegemonía sobre el continente, territorio con una población rural más que significativa y gran productora de materias primas, fundamentalmente alimentos. Al mismo tiempo, en el marco de la Guerra Fría, hechos políticos como la revolución cubana y la presencia de movimientos revolucionarios —con fuerte componente campesino— suponían un riesgo para el lugar que EE. UU. le asignaba a América Latina, como proveedora de alimentos a su fortalecida industria alimenticia. En este sentido, el concepto de *agribusiness* viene a promover —o bien sintetizar— el desarrollo de una agroindustria dominante y demandante de grandes volúmenes de materias primas para lo cual había que modernizar un campo “atrasado” y generar productos agroalimentarios en grandes volúmenes y estandarizados, a la vez que promover una relación fuertemente dependiente de los productores con la gran industria. En este contexto se fue consolidando una mirada sobre la población objetivo de la intervención: la familia rural. En ese entonces, el escenario de las propuestas de modernización era definido como un campo latinoamericano dual, en el cual la presencia del latifundismo improductivo convive con el minifundio ineficiente. Este agro atrasado, según el enfoque dominante entre los expertos norteamericanos, tenía que transformarse. Y aquí se cruzan la propuesta desarrollista, que busca, a través de la modernización liberar mano de obra campesina para la industria urbana —sustitución de importaciones mediante— y las necesidades de la gran industria alimentaria. De esta forma comienzan a conjugarse la mirada norteamericana de la extensión, sostenida en enfoques de la sociología y la comunicación propios de los modelos del consenso (o del equilibrio o del orden, según Sánchez de Puerta, 1996) con el diagnóstico cepalino.⁸ Acorde con esta tendencia modernizante en América Latina, comienza a pensarse la formación en extensión agropecuaria como necesaria para acelerar tiempos y resultados. Las propuestas de formación se complementan con publicaciones que responden directamente al modelo norteamericano en su proyecto continental, como la revista *Extensión en las Américas*. En la década del 50 son introducidos en la región los primeros cursos y se crean organismos de carácter nacional especializados en desarrollo agrotecnológico. El Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) perteneciente a la Organización de los Estados Americanos (OEA) con sede en Costa Rica, será clave para este despliegue.

⁸ El pensamiento de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), que Naciones Unidas

activa en 1948 y donde se desarrolló una versión regional de las teorías del desarrollo. Por esta época, el énfasis

Entre los hitos de la década del '50 podemos destacar tres:

- 1) El dictado del "Primer curso de Extensión para América Latina" impulsado por el IICA-OEA y la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura —conocida mundialmente como FAO— en 1952 en Montevideo. En dicho curso participaron técnicos de la región, quienes posteriormente serán multiplicadores de los conceptos trabajados.
- 2) En 1955, un seminario de extensión en la Estación Experimental de Pergamino —preexistente a la creación del INTA— dictado por técnicos de la OEA, recibió a cuarenta agrónomos regionales (Alemany, 2012). Por esta época, las estadías de los profesionales en el exterior y las capacitaciones que seguían un modelo definido fronteras afuera completaban el cuadro de la formación de los técnicos en extensión (Gargano, 2011; Barrientos, 2002).
- 3) La creación del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria en el 1956, siguiendo las políticas continentales a favor de la institucionalización de la modernización del campo. Su creación marca un hito en la intervención del Estado en la investigación y difusión de mejoras en la producción agropecuaria, al tiempo que responde a la concepción de la extensión que se estaba generalizando en el continente, así como a la necesidad de formar técnicos para llevar a cabo la tan requerida modernización, al menos hasta fines de los '60.

En 1960 se dicta el “Segundo Curso Internacional de Economía Doméstica en Extensión Agrícola”, realizado en Concepción del Uruguay y organizado por el IICA, que reafirma estos preceptos y el lugar que le cabe al productor y a la familia rural (ver Gutierrez, 2009). Según Alemany (2009), en esta primera etapa, en el INTA predomina el modelo educativo, caracterizado por promover la modernización del agro local, involucrando a la familia —aunque siempre atribuyéndole roles y lugares diferenciales al hombre, a la mujer y a la juventud—. Siguiendo a Kaplún (1985), entendemos que la concepción que se tenía de la comunicación se ubicaba en un modelo que buscaba la modernización deseada a través de la persuasión de la población rural. Y la formación de los técnicos, ahora sí, iba en esa dirección.

4. La extensión camino a la currícula de grado

4.1. El "Expediente X": colaboración INTA y FALP 1966–1975

En la introducción decíamos cuán significativo fue para nosotros sumergirnos en las más de 130 fojas del Expediente

del pensamiento cepalino estaba en la industrialización de la región. Ver Bielschowsky, 1998.

200–24194/67, referido a la colaboración entre la FALP y el INTA durante 1966 y 1975 para el desarrollo de un Programa de Capacitación en Extensión Agropecuaria en el ámbito de la FALP. Del contenido explícito del convenio se desprenden no sólo la presencia de determinado paradigma teórico–metodológico sino también cuestiones logísticas y de coyuntura que atravesaban el desarrollo del Programa.

En este documento es posible encontrar diversos actores entrelazados en distintos niveles. Aproximadamente 50 personas son mencionadas, cuya pertenencia institucional se circunscribe mayoritariamente a FALP (con cargos de decanos, vicedecanos, interventores, secretarios, jefes de departamento, docentes del Programa en cuestión y otros) e INTA (presidentes, interventores, directores, técnicos de Agencias cercanas, docentes del Programa en cuestión y otros). En menor medida aparecen funcionarios de organismos de gobierno de la provincia de Buenos Aires (como Ministerio de Asuntos Agrarios e Inspección General de Escuelas, entre otros), mientras que sólo un empresario de la región es mencionado: el gerente de los frigoríficos Armour y Swift, a quien se solicita que responda una encuesta.

Según lo expresado en el expediente, el Programa comprendió inicialmente cinco actividades: dos cursos de grado programados para 1967 y 1968; un Estudio de Situación de la “zona de influencia” de la Facultad de Agronomía; la capacitación del plantel docente y la no menos importante tarea de organización de los elementos didácticos (preparación de los programas, selección de la bibliografía, materiales, etcétera).

En primer lugar, con respecto a los cursos, el curso de Orientación era obligatorio y duraba dos meses. Estaba destinado a estudiantes de 4º año de Agronomía, a los que se pretendía dar conocimientos básicos sobre el proceso de extensión y la actuación profesional del extensionista. Al mismo tiempo, el desarrollo incluía instancias de panel en el que intervenían extensionistas de las Agencias de Extensión INTA circundantes: Coronel Brandsen, Pereyra Iraola y Magdalena. El curso de Formación, por su parte, era optativo y estaba dirigido a alumnos de 5º año. La carga teórico–práctica duraba entre marzo y noviembre, a las que se sumaban horas de “intensificación de prácticas” en las áreas de influencia de las Agencias mencionadas.

En segundo lugar, acerca del plantel del Programa de Capacitación en Extensión Agropecuaria en este periodo se destacan dos figuras: por un lado, el ingeniero agrónomo Rolando Jacinto Vellani,

quien cumplió actividades docentes primero como colaborador (por INTA) y, a partir de 1970, con el cargo de Profesor Titular Libre de la flamante cátedra. Por otra parte, el ingeniero agrónomo Isvert Valdemar Cometta, técnico de la Dirección de Colonización del Ministerio de Asuntos Agrarios de la Provincia de Buenos Aires, quien fue el coordinador del Programa por parte de la FALP. Desde 1970 ocupó el cargo de Profesor Adjunto de la cátedra. Son ellos los interlocutores clave, quienes remiten o son remitentes de las comunicaciones (notas, informes, proyectos, etc.) incluidas en el expediente del Convenio.

En tercer lugar, el “Estudio de Situación” pretendía describir el área geográfica constituida por los partidos de La Plata, Berazategui, Coronel Brandsen, Ensenada, Florencio Varela, General Paz, Quilmes, Berisso y San Vicente. El estudio comprendía cuatro etapas, una de descripción de todas las localidades de la región en aspectos económico–productivos, socio–demográficos e históricos. Las etapas siguientes pretendían determinar y caracterizar en el área de trabajo los “sectores de producción homogéneos”, “la organización y manejo técnico–económico de los predios agrícolas” y por último los “factores sociales, culturales y económicos asociados con la adopción de prácticas agropecuarias” (foja n° 81, la cursiva es nuestra).

Por último, en cuanto a los programas y la bibliografía seleccionada es notable observar las líneas de continuidad con el modelo de Extensión Rural que EE. UU. había impulsado a través del IICA. La sociología rural norteamericana, la antropología cultural y la psicología educativa conductista ostentaban un lugar privilegiado en los programas y manuales de lectura compilados por Vellani para el desarrollo del Programa. Tanto es así que las publicaciones de la revista *Extensión en Las Américas* son parte mayoritaria de la selección bibliográfica y Joseph Di Franco, uno de sus emisores privilegiados, el autor más citado⁹ del manual de lectura; junto con Luis Carlos Cruz y George McClelland Foster.¹⁰

La pretensión de contribuir no sólo a la formación de “ingenieros agrónomos con orientación en extensión agropecuaria” sino de aportar en términos teórico–metodológicos a la pregunta por la adopción tecnológica es explícita en el expediente. En este sentido, hay un posicionamiento teórico claro, pero a su vez, la promesa de que desde estas latitudes podía aportarse algo original, debido justamente, a su especificidad y que ello posibilitaría además “un reajuste de los planes de la Facultad a los problemas reales de los productores”. (foja n° 1 bis)

9) Otero y Selis (2016:10) afirman que: “En los números analizados, los autores que aparecen con mayor frecuencia presentando artículos con contenido conceptual sobre la extensión rural son Joseph Di Franco y Earl Jones.

(...) Joseph Di Franco escribe sobre la ‘esencia’ de la extensión y el desarrollo de la comunidad. Fue un norteamericano de origen italiano. Se educó en las instituciones del Estado de Ohio, donde también trabajó en el Servicio

de Extensión. Realizó el doctorado en Educación en la Universidad de Columbia, y luego trabajó como Profesor en la Universidad de Cornell. En 1958 ingresó al IICA y ocupó cargos de alta jerarquía como ‘Jefe de la Disciplina de

Economía y Ciencias Sociales’.”

10) Este último es autor de un trabajo antropológico titulado “Las culturas tradicionales y los cambios técnicos” (1964).

5. Conclusiones

La perspectiva que desarrollamos a lo largo de estas páginas fue analizar el contexto histórico, los espacios institucionales, los enfoques y otros elementos de un proceso de determinación curricular para la formación de extensionistas ocurrido en La Plata en las década del '60.

Entendimos que ya a fines del siglo XIX–principios del siglo XX, con la incipiente pero compleja institucionalización del “fomento agrario” como cuestión de Estado, fue que irrumpió –de manera embrionaria– un problema que consideramos clave al hablar de formación de extensionistas y que podríamos sintetizar como el problema de la producción de cierto tipo de información y de cierto tipo de agentes capaces de encarnar objetivos de transformación de la realidad (agraria, en este caso); coordinados por instancias (estatales y/o privadas) más amplias. Este problema clave obtuvo un tipo de respuesta en el marco conceptual y en el sistema institucional de extensión configurados en los años '50, con un “modelo educativo” de clara influencia norteamericana. Ésta se comprueba en el programa de formación en extensión agropecuaria estudiado, lo cual guarda relación con procesos globales ocurridos luego de la Segunda Guerra Mundial particularmente en el discurso y en la implementación de políticas orientadas por el binomio desarrollo/subdesarrollo.

Interpretamos finalmente que, en consonancia con una vocación “práctica” de determinación de un espacio político y pedagógico específico, el Convenio INTA–UNLP del que surge la Cátedra de Extensión Agropecuaria en el '69 platense constituyó también un paso del “territorio a la currícula”. Introdujo, desde un enfoque difusionista y con huellas visibles de las teorías de la modernización, actividades de investigación (el Estudio de Situación) y docencia; dispositivos que acercaban a los estudiantes a las problemáticas específicas del desarrollo de la región (La Plata y otros partidos circundantes) y a las prácticas profesionales extensionistas.

Reconstruyendo los antecedentes y la génesis de un proceso ocurrido hace 50 años en la Universidad pública, pretendimos poner sobre la mesa algunas tensiones (y posibilidades) vigentes no sólo en el campo de la extensión rural, sino también en el de la extensión universitaria.

Las tensiones aparecen en los planteos dialógicos actuales de la formación en extensión rural —producto de una revisión de los contenidos y de una mirada crítica del sentido que tiene la intervención en el medio— y la tradición con sesgo difusionista

que impera en dichas intervenciones. En la coexistencia y la tensión entre estos mismos enfoques en los sistemas de extensión universitaria, tanto como en los vínculos entre lo local, lo nacional y lo global de lo que se vuelve materia de debate en determinado momento histórico; se encuentra la complejidad y parte de las contradicciones que deberán ser disputadas si se iniciaran o profundizaran procesos curriculares para la formación de extensionistas en otros campos.

Las posibilidades residen en la potencia de *aquella promesa*¹¹ *de hacer aportes originales desde la especificidad local y de aquel objetivo que en las primeras fojas del convenio descripto llamaban “reajuste de los planes” a partir de la vinculación con otros actores y sus problemáticas. En el presente, intentando superar la dicotomía intramuros/extramuros, estos aspectos nos remiten a la búsqueda de transformaciones no sólo en el difuso “allá afuera”. Desde una óptica reflexiva y crítica de un proceso estudiado en el difuso “acá adentro” (o de una moneda que se derrite y cuyas caras se vuelven más difíciles de apreciar con claridad) afirmamos que es esto lo que rebasa el campo de la extensión rural y constituye nuestro puente con los debates de la extensión universitaria.*

Por último, queda abierto el desafío de superar la discusión entre extensionistas. Otros actores universitarios y no universitarios se hallan entrelazados cotidianamente por y con estos discursos y prácticas sociales. Involucrarlos en las discusiones y acciones dirigidas hacia propuestas político–educativas de formación en extensión sería una forma de reconocer y trabajar sobre la base de la compleja “arbitrariedad cultural” del curriculum. Enriquecer esta discusión (negociar/confrontar sus múltiples significados) no se trata de un afán voluntarista y participativo en sus formas. Se trata de una búsqueda colectiva de salidas a los modelos lineales y unidimensionales, sin perder de vista el reto de interpelar en lo concreto a los responsables de la extensión.

11) Hemos elegido la palabra "promesa" aunque no asignamos *per se* una connotación positiva o negativa a lo que decimos que constituye. Cabe resaltar que las propuestas y posturas

ideológicas detrás de un mismo objetivo aparente pueden ser variadas y hasta contrapuestas. Eso es parte de lo que es disputado y negociado en este tipo de procesos.



© Jorge Malachesky

“

la pretensión de contribuir no sólo a la formación de “ingenieros agrónomos con orientación en extensión agropecuaria” sino de aportar en términos teórico– metodológicos a la pregunta por la adopción tecnológica es explícita

Referencias bibliográficas

- Aleman, C. (2009). *Los cambios de la extensión del INTA y su relación con los paradigmas del desarrollo*. Buenos Aires: INTA.
- Aleman, C. (2012). *Elementos para el estudio de la dinámica y evolución histórica de la extensión rural en Argentina*. Tesis doctoral. Instituto de Sociología y Estudios Campesinos (ISEC) Universidad de Córdoba. Córdoba, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Arocena, R. (2010). Curricularización de la Extensión: ¿porque, cuál, cómo? *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión, (1), 9–18.
- Barrientos, M. (2002). Evolución de los servicios de extensión en nuestro país. Vinculación con los planteos pedagógicos vigentes. Compendio Bibliográfico de Extensión Rural. Córdoba: FCA–UNC.
- Bielschowsky, R. (1998). Evolución de las ideas de la CEPAL. *Revista de la CEPAL*, número extraordinario (octubre), 21–45. Santiago de Chile.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1970). *La reproducción*. París: Minuit.
- Bravo, G. (2001). Procesos de innovación agropecuaria: un punto de vista sobre sus características en una perspectiva de gestión. II Jornadas Interdisciplinarias en Estudios Agrarios y Agroindustriales. Facultad de Ciencias Económicas, UBA, Buenos Aires, 6–8 de noviembre.
- Campos, L. (2010). La segunda fase de la sustitución de importaciones. En Socolovsky, Y. y Arceo, N. (Comps.), *Desarrollo económico, clase trabajadora y luchas sociales en la Argentina contemporánea*. IEC–CONADU.
- Cavarozzi, M. (1983). *Autoritarismo y democracia 1955–1983*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Cirio, G. (2014). Planificación territorial y acumulación capitalista. Vínculos entre modelos de acumulación y políticas de planificación del territorio argentino 1955–2014. *Realidad Económica* (286), 93–121.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Djenderedjian, J. (2013). El peso útil del estado. Las políticas gubernamentales de desarrollo tecnológico, investigación y extensión rural en la Argentina de inicios del siglo XX. *Historia Política*, 12, 1–24.
- Gargano, C. (2011). Rupturas y continuidades en investigación y extensión rural: el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) durante la última dictadura cívico–militar argentina (1976–1983). XIII Jornadas Interescuelas. Departamentos de Historia Catamarca.
- Gutierrez, T. (2009). Agro pampeano y roles familiares en la década de 1960. *Mundo Agrario*, 10 (19) (Segundo semestre).
- Kaplún, M. (1985). *El comunicador popular. Parte I*. Quito: Ciespal.
- Menéndez, G. y otros (2013). *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- O'Donnell, G. (1977). Estado y alianzas en la Argentina, 1956–1976. *Desarrollo Económico*, 16 (64, enero–marzo), 523–554.
- Otero, J. y Selis, D. (2016). La revista "Extensión en las Américas". Influencia de los EU. UU. en los servicios de extensión rural latinoamericanos. *Extensão Rural*, 23 (1). Recuperado de: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/extensaorural/article/view/17359> (consultado el 20 de marzo de 2016).
- Sánchez de Puerta Trujillo, F. (1996). *Extensión agraria y desarrollo rural. Sobre la evolución de las teorías y praxis extensionistas*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación. Serie Estudios n° 123.
- Tommasino, H y De Hegedüs, P. (2006). *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*. Montevideo: UDELAR – Facultad de Agronomía.
- Tommasino, H y Rodríguez, N. (2010). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. *Cuadernos de Extensión*, (1), 19–42.
- Tranchini, E. (2013). *Granja y Arado. Spenglerianos y Fascistas en la Pampa 1910–1940*. Buenos Aires: Dunkin.

Documentos

- Vellani, R. J. (1970). Manual de lectura. Cátedra de Extensión Agropecuaria. Facultad de Agronomía, Universidad Nacional de La Plata. 226 pp.
- Vellani, R. J. (1967). Temas desarrollados en las clases del primer curso de orientación en extensión agropecuaria. Programa de Capacitación en Extensión Agropecuaria. Facultad de Agronomía, Universidad Nacional de La Plata. 43 pp. Convenio con el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), de un trabajo coordinado para el desarrollo de un programa de extensión agropecuaria. Archivo de la Mesa de Entradas de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad Nacional de La Plata. 1967. Expediente 200–24194/67.
- Naumann y Vellani (1972). Seminario de Desarrollo Curricular de Extensión Agropecuaria. Escuela para Graduados en Ciencias Agropecuarias. Castelar. 22–24 de mayo.
- Programa de Posgrado de Formación en Extensión. Escuela para Graduados en Ciencias Agropecuarias 1972.
- Nota al Secretario de la FALP firmada por Valdemar Cometta, 22 de noviembre de 1967
- Programas de los Cursos de Orientación y Formación en Extensión Agropecuaria. Programa de Capacitación en Extensión Agropecuaria. Facultad de Agronomía, Universidad Nacional de La Plata, s/d.

Novos movimentos sociais e extensão universitária: para uma configuração democrática de saberes

Maria del Carmen Cortizo
Professora e pesquisadora da
Universidade de Santa Catarina, Brasil.
maria.ufsc@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta algumas reflexões acerca das relações entre os novos movimentos sociais e a universidade através da extensão, salientando as possibilidades que este tipo de atividade traz para uma construção democrática de saberes. Desenvolvemos as nossas análises em três momentos: em primeiro lugar caracterizamos alguns aspectos da atual crise da universidade. Em segundo lugar situamos teoricamente o protagonismo dos novos movimentos sociais desde uma perspectiva não determinista partindo do pressuposto de que as relações sociais estão marcadas hoje pela pluralidade de grupos e identidades não homogeneizáveis, com linguagens, saberes, agendas, características e demandas próprias. Finalmente, tratamos possibilidades abertas pela extensão na direção da superação da crise da universidade no diálogo com questões e saberes colocados em pauta pelos novos movimentos sociais.

Palavras-chave

- Novos movimentos sociais
- Extensão universitária
- Processos de democratização

Integración de la docencia y la extensión /
Perspectivas

RECEPCIÓN: 23/06/16
ACEPTACIÓN FINAL: 23/08/16

Resumen

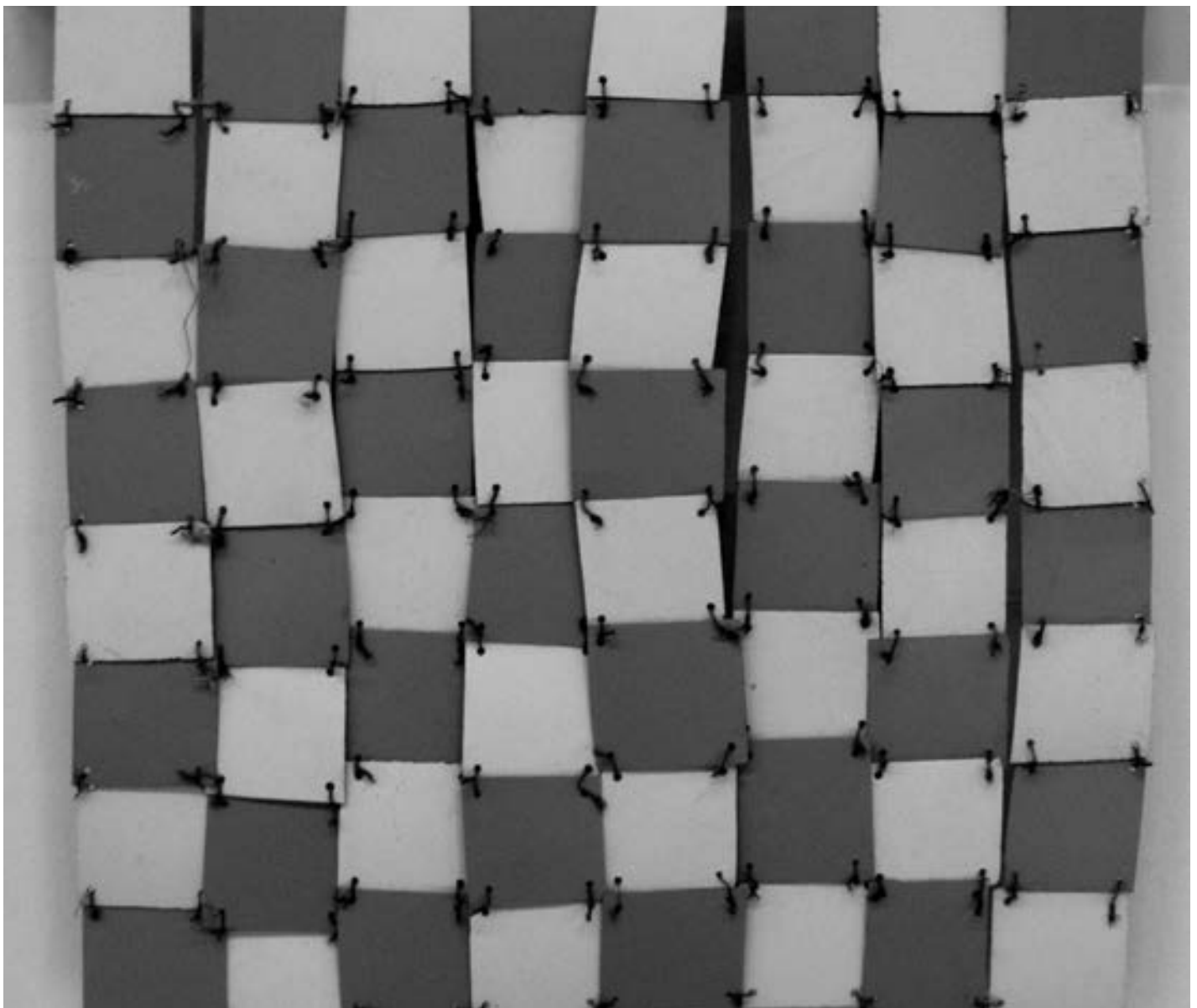
Este artículo presenta algunas reflexiones sobre la relación entre los nuevos movimientos sociales y la universidad, a través de la extensión, enfatizando las posibilidades que este tipo de actividad tiene para una construcción democrática del conocimiento. Desarrollamos nuestro análisis en tres etapas: en primer lugar, caracterizamos algunos aspectos de la crisis actual de la universidad. En segundo lugar, situamos el papel de los nuevos movimientos sociales teóricamente, desde una perspectiva no determinista partiendo del presupuesto de que las relaciones sociales se caracterizan hoy por la pluralidad de grupos no homogeneizables, con identidades, lenguajes, saberes, agendas, características y demandas propias. Finalmente, tratamos posibilidades abiertas por la extensión en la dirección de la superación de la crisis de la universidad en el diálogo con cuestiones y conocimientos incluidos en la agenda por los nuevos movimientos sociales.

Palabras clave

- Nuevos movimientos sociales
- Extensión universitaria
- Procesos de democratización

Para citación de este artículo

Cortizo, M. C. (2016). Novos movimentos sociais e extensão universitária: para uma configuração democrática de saberes. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 74-83. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.



© Cecília Lucci

1. Introdução

Este artigo apresenta algumas reflexões acerca das relações entre a universidade e os novos movimentos sociais através da extensão universitária. Teoricamente se parte de pressupostos que afirmam a pluralidade do social e novas possibilidades de articulação dos antagonismos em um projeto democrático radical. As análises se apresentam em três tópicos: a crise da universidade; o protagonismo dos novos movimentos sociais, e as possibilidades democratizadoras da extensão universitária.

2. A atual crise da universidade

Até faz poucas décadas atrás o conhecimento produzido nas universidades se caracterizava pela distinção absoluta entre o conhecimento científico e outros tipos de conhecimentos considerados não-ciência e, portanto, alheios ao processo de produção científico que outorga legitimidade à universidade. Mas, hoje é comum escutar falar sobre a crise ou as crises da universidade: financeira, organizacional, institucional, de hegemonia. Provavelmente na raiz de todas encontremos a própria incerteza sobre a sua finalidade e objeto.

Chauí (2003) considera a universidade como uma instituição social diferenciada e autônoma de caráter democrático e republicano, conseqüentemente o seu pleno desenvolvimento só poderá acontecer numa sociedade democrática e republicana e num Estado com as mesmas características. As transformações políticas acontecidas no Brasil nos últimos anos têm reforçado o caráter instrumental, não somente da universidade, mas da educação em todos os seus níveis, passando ao primeiro plano as “estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define”. (Chauí, 2003:6)

Assim, perdem interesse os questionamentos sobre a relação com o processo democrático da sociedade, sobre a legitimidade, sobre as contradições sociais e políticas internas e externas, sobre as suas finalidades últimas, assumindo relevância as questões da eficiência, da massificação do conhecimento, dos resultados imediatos, da produtividade, da pulverização das atividades que afoga o trabalho intelectual.

Nesse marco, a universidade deve enfrentar complexos dilemas: Como lidar com as demandas públicas e com as demandas privadas externas, e ao mesmo tempo com as divisões, as diferenças e os conflitos que nada mais são do que expressão interna da complexa realidade social na qual se insere? Uma questão fundamental para pensar a universidade é refletir sobre o que

Chauí (2001) designa como as duas vocações desta instituição: a vocação científica e a vocação política, ou em outras palavras: saber e poder. A autora coloca dois exemplos —um clássico e um contemporâneo— sobre as possíveis relações entre o saber e o poder. O exemplo clássico é o dos gregos, com o surgimento da democracia surge a necessidade de formar um cidadão capaz de exercer seus direitos fundamentais, assim o conhecimento dos negócios da cidade deveria estar ao alcance de todos aqueles chamados a deliberar na e sobre a polis. Os gregos inventaram a política, o espaço público das instituições públicas, as decisões tomadas em público pelo voto, separaram o espaço público e o privado, a autoridade religiosa e o poder político, criaram a filosofia.

“Inventaram ao mesmo tempo, a idéia ocidental do poder e da razão e criaram escolas (...) para a formação do cidadão e do sábio com uma única educação e uma única vocação”. (Chauí, 2001)

A vocação política era inseparável da vocação pelo conhecimento, a formação política e a formação filosófica constituíam elementos do mesmo processo de formação cidadã.

Essa concepção de formação se quebrou com o predomínio dos governos autocráticos dos impérios monárquicos, nos quais a formação do cidadão não é mais necessária para o governo da sociedade, longe disso aparece como um empecilho ao desenvolvimento do poder político absoluto. Ainda assim, não se desconhece a importância da relação saber–poder, mas a mesma adquire um outro significado, a ponto tal que as universidades medievais surgem para formular as teorias jurídicas e teológicas dos fundamentos do poder político.

Na modernidade a universidade retoma a afirmação do seu caráter público (o conhecimento não deve ser privilégio de corporações de ofício) e coletivo (o conhecimento não pode ser obra de uns poucos), mas as duas vocações permanecem separadas.

O exemplo contemporâneo se refere aos eventos de 1968, desencadeados por diversos movimentos sociais (movimento pelos direitos civis, movimentos estudantis, movimentos guerrilheiros da América Latina, movimentos libertários da antiga Europa do Leste, movimento feminista, movimento negro, e outros). Em boa parte deles o ponto de partida foram as universidades como fonte de conhecimentos e de práticas novas.

Também existem exemplos da face escura da relação entre a vocação política e a vocação científica da universidade, como são as pesquisas nucleares e genéticas ao serviço do poder armamentista. O caráter da relação dependerá do projeto societário no qual a universidade se encontre inserida, e será marcado pelo fato de tratar-se de uma instituição social que exprime no seu interior a

realidade das divisões, das diferenças e dos conflitos.

Na visão da Chauí a universidade brasileira:

"Está sem um projeto nacional, não parece disposta a refletir sobre as suas vocações, a perceber em que são compatíveis e incompatíveis, não parece disposta a superar a tradição do avestruz (...) erguer a bandeira da vocação científica sempre que a vocação política questiona a primeira, e a erguer a bandeira da vocação política sempre que os resultados da docência e da pesquisa são medíocres. Não há certeza nas relações com as várias esferas do poder político. Não há clareza na definição das formas de relação com a sociedade, a universidade oscilando entre a idéia de *extensão* universitária e a de exclusão universitária, entre a identificação do social com as empresas privadas com os partidos políticos". (Chauí, 2001:128–129)

Como veremos mais adiante dentre as três típicas atividades da universidade (ensino, pesquisa, extensão) é a extensão que poderá constituir-se em espaço de articulação das duas vocações e podendo reforçar projetos societários conservadores ou emancipatórios.

3. O protagonismo dos novos movimentos sociais.

A sociedade, objeto e objetivo do ensino, pesquisa e extensão da universidade, mudou radicalmente nas últimas décadas, e um dos fatores dessa mudança foi o surgimento e fortalecimento dos novos movimentos sociais, ao tempo em que o movimento operário perdia a sua posição privilegiada nos processos sociais de emancipação. A difusão social da produção contribuiu para desocultar novas formas de opressão o que facilitou a emergência de novos sujeitos sociais e de novas práticas de mobilização social (Sousa Santos, 1997).

Como explicita Sousa Santos (1997:258) a novidade maior dos novos movimentos sociais reside em que constituem tanto uma crítica da regulação social capitalista quanto uma crítica da emancipação social socialista (tal como foi definida pelo marxismo). As novas formas de opressão denunciadas extravasam as relações de produção e nem sequer são específicas delas, como por exemplo, a guerra, a poluição, o machismo, o racismo, a intolerância religiosa, a homofobia, o produtivismo. Essas formas de opressão não atingem especificamente uma classe social e sim grupos sociais transclassistas ou mesmo a sociedade no seu conjunto. Consequentemente não há uma pré-constituição estrutural dos grupos ou movimentos de emancipação, assim o movimento

operário não tem uma posição privilegiada pré-determinada nos processos sociais de transformação.

Neste contexto, segundo Laclau:

"As categorias de "classe trabalhadora", "pequeno burguês", etc., adquirem um significado cada vez mais reduzido como forma de entendimento da identidade global dos agentes sociais. O conceito de 'luta de classes', por exemplo, não é correto nem incorreto — ele é, simplesmente, insuficiente para descrever os conflitos sociais contemporâneos". (1986:2)

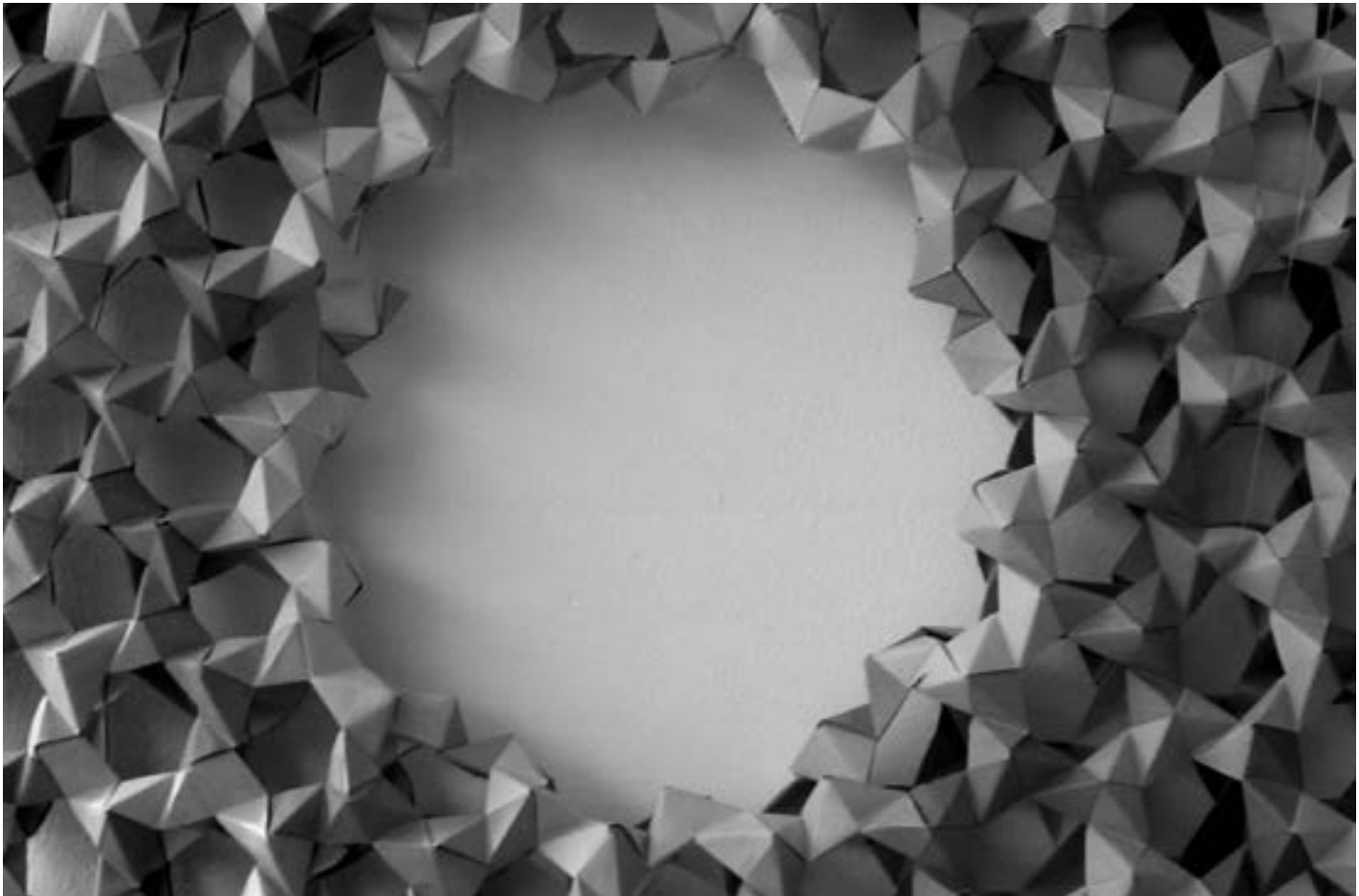
A noção clássica de subjetividade perdeu a sua auto-suficiência como princípio explicativo das ações dos sujeitos já que não podemos nos referir mais aos sujeitos sociais como se fossem unidades racionais absolutamente transparentes que transmitem um significado homogêneo a todas as suas ações. Em outras palavras:

"devemos abordar o agente social como uma pluralidade, dependente de várias posições de sujeito, através das quais o indivíduo é constituído, no âmbito de várias formações discursivas", deste modo, a característica central dos novos movimentos sociais é que "um conjunto de posições de sujeito a nível de local de residência, aparatos institucionais, várias formas de subordinação cultural, racial e sexual, tornaram-se pontos de conflito e mobilização política". (3)

Mas, como afirma Laclau, no meio dessa multiplicação de lutas sociais:

"Não há nenhuma posição de sujeito cujas conexões com outras posições possam ser permanentemente asseguradas; e, por conseqüência, não há nenhuma identidade social integralmente adquirida que não esteja sujeita, em maior ou menor escala, à ação de práticas articulatórias". (4)

Essas práticas articulatórias operam em contextos de projetos antagônicos em luta pela hegemonia. Neste sentido, as formas de articulação dos antagonismos são a resultante de uma luta hegemônica e do projeto hegemônico que essa luta objetiva. A fim de avançar nas nossas considerações sobre as articulações possíveis entre os movimentos sociais e a universidade, precisamos realizar algumas considerações sobre o "projeto" societário. Compartilhamos das reflexões de Dagnino (2006) quem alerta sobre os riscos de adotar uma concepção simplista do processo de construção democrática que se sustenta numa visão apologética da sociedade civil. Segundo esta visão a sociedade civil concentraria as virtudes democratizantes em contraposição



© Cecilia Iucci

ao Estado. Existem diferentes projetos no interior da sociedade civil que é necessário identificar a fim de ter uma compreensão mais complexa e realista do social. Esses projetos que se desenvolvem tanto no espaço da sociedade civil quanto do Estado podem ter caráter democrático, mas também autoritário. O processo de construção democrática é resultado de

“um intrincado jogo de forças em disputa, que se trava nas diversas arenas e que inclui uma gama muito diferenciada de atores”. (Dagnino, 2006:16)

Entre esses atores se encontram os movimentos sociais, uma pluralidade de grupos e identidades não homogeneizáveis, com linguagens, saberes, agendas, características e demandas próprias. A existência mesma dos movimentos sociais e das suas lutas produz a multiplicação tanto das exigências sociais concretas colocadas em pauta e quanto da natureza das mesmas, e por tanto dos espaços públicos nos quais esses múltiplos conflitos se deflagram. Esse processo leva ao necessário reconhecimento da inexistência de um único conflito social. Encontramos-nos perante

um alargamento da política desde que a politização do social, do cultural e até do pessoal abre um campo imenso para o exercício da cidadania, mostrando a insuficiência da concepção liberal que restringe a política ao espaço definido como o político-estatal, em contraposição ao privado-não estatal.

Seguindo Laclau e Mouffe pensamos que a política, enquanto criação, reprodução e transformação das relações sociais, não pode ser localizada em um determinado lugar do social. O político é o problema da instituição do social, da sua definição e articulação hegemônica no meio dos antagonismos (Laclau E Mouffe, 1987; Mouffe, 1999). Então, quais são as condições de emergência dos novos movimentos sociais enquanto ação coletiva encaminhada a lutar contra as desigualdades questionando as relações de subordinação?

O caráter de *servo* ou *escravo*, por exemplo, não designa por si mesmo situações de antagonismo. O antagonismo social se constitui somente quando aparece um discurso exterior que permite a subversão da categoria de “servo” ou “escravo”, no exemplo, a possibilidade histórica de surgimento do antagonismo

aparece somente com o reconhecimento e declaração dos “direitos inerentes a todo ser humano”, com a Revolução Francesa. Somente quando o discurso democrático se encontrou disponível para articular as diferentes formas de resistência à subordinação é que apareceram as condições de possibilidade de luta contra os diferentes tipos de desigualdade.

Quando os princípios democráticos de igualdade e liberdade se impõem como matriz do imaginário social, produz-se a *revolução democrática*, chega ao fim o tipo de ordem social que encontrava o seu fundamento na vontade divina, da qual a sociedade desigual e hierarquicamente constituída era a realização histórica concreta. O momento fundacional desse novo discurso democrático se encontra na Revolução Francesa: foi então que surgiu pela primeira vez a possibilidade de afirmação do poder soberano do povo. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão proporcionou as condições discursivas que permitiram considerar as diversas formas de desigualdade como ilegítimas e antinaturais, colocando-as como formas de opressão. Dessa primeira crítica às formas de desigualdade no exercício dos direitos políticos se produz um deslocamento, através dos discursos socialistas, para a crítica da desigualdade econômica, o que conduz ao questionamento de outras formas de subordinação e à reivindicação de novos direitos, abrindo-se um irreversível processo de multiplicação geométrica de novas reivindicações.

A declaração de cada novo direito abre o espaço discursivo para a reivindicação de outros novos direitos e assim sucessivamente, num processo de expansão indefinido e não determinado *aprioristicamente*. As conseqüências sociais e as possibilidades históricas de novas lutas por novos direitos dependerá sempre das articulações hegemônicas que cada sociedade esteja em condições de produzir, por isto não é possível estabelecer nem ritmos temporais, nem direções determinadas, nem sujeitos privilegiados nos processos de transformação social.

Os novos antagonismos —cujo surgimento possibilita a configuração de um novo contexto discursivo— podem apresentar-se em duas variantes fundamentais: 1) pode tratar-se de relações de subordinação que já existiam e que, em virtude de uma modificação ou alargamento do imaginário democrático aparecem rearticuladas como relações de opressão; 2) o antagonismo pode surgir quando, por exemplo, direitos adquiridos ou relações sociais que não tinham sido constituídas originariamente como relações de subordinação passam a sê-lo, com a modificação das circunstâncias sociais, por exemplo, quando, depois de um rearranjo de forças políticas, uma minoria começa a ser discriminada. Mas, em todo caso, sempre é o surgimento de um discurso, convertido em *senso comum*, que abre a possibilidade de que as resistências contra a opressão assumam o caráter de lutas coletivas. Este é o caso dos chamados novos movimentos sociais. Eles são, segundo Laclau e Mouffe (1987:179), a extensão da

“

as novas lutas sociais por direitos novos ou pelo efetivo exercício de direitos já reconhecidos não têm necessariamente um caráter progressista, é um erro pensar que se situam espontaneamente no contexto de projetos políticos de esquerda

revolução democrática a toda uma nova série de relações sociais. No terreno da democracia se abre um leque de possibilidades, a partir das quais é necessário construir articulações hegemônicas visando ao projeto de democracia plural e radical, já que os diferentes movimentos sociais (em sentido lato) que se produzem no seio da sociedade não têm por si pré-determinada uma potencialidade democratizadora específica, por exemplo, existem movimentos ecologistas, anticapitalistas, anti-industriais, autoritários, libertários, socialistas, reacionários, etc. As novas lutas sociais por direitos novos ou pelo efetivo exercício de direitos já reconhecidos não têm necessariamente um caráter progressista, é um erro pensar que se situam espontaneamente no contexto de projetos políticos de esquerda. O mais relevante deste ponto de vista é a afirmação da *potencialidade germinal* desses antagonismos para articular-se entre si dentro de um projeto hegemônico de democracia plural e radical. Em todos eles se questiona algum ou vários dos critérios de inclusão/exclusão que tipificam o modelo do contrato social moderno. Eis a sua potencialidade, o que lhes outorga sentido, e não o lugar social do

qual provém, já que não existe lugar privilegiado de implementação da transformação social, tudo dependerá da existência de um projeto político articulador que lute pela hegemonia.

Hoje nos encontramos perante o projeto hegemônico do liberal-conservadorismo, que se articula em torno da definição individualista dos direitos e de uma concepção negativa de liberdade. Produziu-se um rearranjo nos critérios de inclusão/exclusão da formação hegemônica anterior —o Estado de bem-estar— os que ontem foram sujeitos titulares de direitos sociais exigíveis perante o Estado hoje se tornaram —dentro desse discurso— os “parasitas” da seguridade social.

Mas, para que qualquer tipo de projeto democrático radical e plural seja possível, torna-se necessária, como colocam Laclau e Mouffe:

"La construcción de un nuevo “sentido común” que cambie la identidad de los diversos grupos, de modo tal que las demandas de cada grupo se articulen equivalencialmente con las de los otros -en palabras de Marx: “que el libre desarrollo de cada uno sea la condición para el libre desarrollo de todos los demás”. O sea, que la equivalencia es siempre hegemónica en la medida en que no establece simplemente una “alianza” entre intereses dados, sino que modifica la propia identidad de las fuerzas intervinientes en dicha alianza". (1987:207)

Cabe nesse contexto o reconhecimento de outras formas de saber e a afirmação da universidade como ponto privilegiado de encontro entre eles. Assim a hegemonia da universidade no que diz respeito à produção de conhecimento científico deixa de residir no caráter único e exclusivo do saber que produz e transmite para passar a residir no caráter único e exclusivo da configuração de saberes que possibilita (Sousa Santos, 2005).

Essas novas configurações de saberes surgidas da relação da universidade com a complexidade do social —segundo até aqui apresentado— não se inserem necessariamente em processos democratizadores, isso dependerá do projeto que lhe outorga sentido. Como veremos a continuação a extensão universitária não é automaticamente emancipatória, poderá continuar sendo perversamente assistencialista, servindo de reprodutora de subalternidade ao projeto neoliberal, não podemos esquecer que o neoliberalismo tem-se apropriado do discurso da participação e da cidadania, mas com um significado que oculta os antagonismos e opaca as diferenças (Dagnino, 2006:17).

4. Extensão e projeto democrático

A partir de 1987 com a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (2001), se afirma no Brasil uma nova visão das atividades de extensão que se consolida no Plano Nacional de Extensão Universitária de 1998, atualizado em 2001.

O Plano foi elaborado pelo mencionado Fórum e pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto, e anunciava refletir “o compromisso da universidade com a transformação da sociedade brasileira em direção à justiça, à solidariedade e à democracia”, a fim de participar na elaboração e execução de políticas públicas que tenham a cidadania e o cidadão como suas principais referências.

Os princípios fundamentais contidos no Plano são:

1) A extensão se entende, para além do clássico assistencialismo, como função inerente à universidade articulada com o ensino e a pesquisa em relação direta com a organização e assessoramento dos novos movimentos sociais. Espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes.

2) Afirma-se a necessidade de institucionalização da extensão, a fim de encontrar junto com as atividades de ensino e pesquisa formas de atender à maioria da população, através de um processo de educação superior crítica, com competência técnica e política, direcionada ao estudo dos grandes problemas, propiciando a participação das populações na condição de sujeitos, e não na de meros espectadores.

3) A relação com a população passa a ser encarada como a “oxigenação necessária” à vida acadêmica, e a produção do conhecimento. Via extensão, se faria na troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, tendo como consequência a democratização do conhecimento.

4) A universidade deve estar voltada para os interesses e as necessidades da maioria da população, conforme os seguintes princípios básicos:

- a ciência, a arte e a tecnologia devem alicerçar-se nas prioridades do local, da região, do país;
- a universidade não pode se imaginar proprietária de um saber pronto e acabado, que vai ser oferecido à sociedade, mas, ao contrário, exatamente porque participa dessa sociedade, a instituição deve estar sensível a seus problemas e apelos, quer através dos grupos sociais com os quais interage, quer através das questões que surgem de suas atividades próprias (ensino, pesquisa e extensão);
- a universidade deve participar dos movimentos sociais, priorizando ações que visem à superação das atuais condições de desigualdade e exclusão existentes no Brasil;
- a ação cidadã das universidades não pode prescindir da efetiva difusão dos saberes nelas produzidos, de tal forma que as populações cujos problemas tornam-se objeto da pesquisa acadêmica sejam também consideradas sujeito desse conhecimento, tendo, portanto, pleno direito de acesso às informações resultantes dessas pesquisas;
- a prestação de serviços deve ser produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do ensino,

pesquisa e extensão, devendo ser encarada como um trabalho social, ou seja, ação deliberada que se constitui a partir da realidade e sobre a realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem à transformação social;

- a atuação junto ao sistema de ensino público deve se constituir em uma das diretrizes prioritárias para o fortalecimento da educação básica através de contribuições técnico-científicas e colaboração na construção e difusão dos valores da cidadania.

5) A partir dessas premissas é que se considera a atividade de extensão, pelo potencial da comunidade universitária (professores, alunos, técnicos), um instrumento incomparável de mudança nas próprias instituições onde se desenvolve e nas sociedades onde essas instituições estiverem inseridas. Resultado dessas reflexões é que se considera importante consolidar essa prática dentro das instituições.

Apesar das diretrizes e metas traçadas no Plano a extensão universitária não tem seguido majoritariamente o caminho indicado. E aqui retomamos uma questão inicialmente colocada: a universidade é uma instituição social e como tal é parte dos conflitos presentes na sociedade. Ainda concebendo a extensão universitária como espaço de transformação social não existem direções predeterminadas para essa transformação, dependerá da articulação particular dentro de um projeto. Não existe nada de automático na relação entre a ciência e o conhecimento popular, ou o senso comum, essa relação poderá —e é essa a nossa principal afirmação— constituir-se em elemento de transformação emancipatória, mas isso não é necessário.

Nesse sentido podemos afirmar que as atividades de extensão poderão abrir possibilidades na direção da superação da crise da universidade desde que propiciem o diálogo com questões e saberes colocados em pauta pelos novos movimentos sociais, permitindo o redimensionamento da relação entre política e conhecimento.

Entendendo a extensão —tal e como faz o Plano— como processo educativo que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade, este tipo de atividade detém as condições para congregar cidadãos (da comumente chamada comunidade externa) e universitários em comunidades interpretativas que superem as usuais interações em que as pessoas são forçadas a renunciar à interpretação da realidade social que lhes diz respeito, através de complexos processos de incorporação crítica dos elementos emancipatórios desses saberes considerados *a priori* como não-ciência.

Uma das grandes questões que deve ser enfrentada é que embora exista um aparente consenso sobre a definição e os alcances da extensão universitária, não existe consenso sobre o projeto societário no qual a universidade e, portanto a extensão está imersa. Segundo o nosso ponto de vista não poderia existir

consenso já que se trata da presença na sociedade e no Estado de projetos antagônicos em luta pela hegemonia.

Um projeto de democracia radical e plural deverá construir um novo senso comum que mude as identidades de modo tal que as demandas de um grupo se articulem equivalencialmente com as outras. Um dos grandes desafios neste sentido é que até faz poucas décadas atrás o conhecimento produzido nas universidades se caracterizava pela distinção absoluta entre o conhecimento científico e outros tipos de conhecimentos considerados como “não-ciência” e, portanto, alheios ao processo de produção científico legitimador da universidade enquanto instituição social.

O paradigma herdado do modelo da ciência moderna ainda predominante impede alternativas de projetos de mudança social que pretendam a incorporação transformadora do senso comum ou de concepções de mundo consideradas não científicas.

Como diz Nun: “éste es finalmente el asunto: en política, toda discusión sobre el sentido común es una discusión sobre la democracia”. Mas o inverso, podemos acrescentar, também é verdadeiro: toda discussão sobre a democracia deve ser uma discussão sobre o senso comum. No sentido da argumentação de Nun:

“Tanto en el Este como en el Oeste, la retórica política acabó apropiándose del argumento de Rousseau: la ley debe fundarse en la voluntad popular y no en una razón iluminada porque únicamente pueden ser obligados por ella, como personas libres, los hombres y las mujeres que contribuyen a hacerla. Sólo que asistimos a una profecía autocumplida: por un lado, las diversas formas de institucionalización de la política han coincidido en una desvalorización sistemática de los componentes de sentido común de esa múltiple y heterogénea voluntad popular; y, por el otro, la falta de información y el escaso interés por la política del ciudadano medio son esgrimidos como justificación palmaria de los propios mecanismos que en gran medida los provocan, esto es, como prueba de la inviabilidad de una democracia genuinamente participativa.

(...) Repensar las relaciones entre las teorías sociales, las ideologías políticas y el sentido común popular me parezca condición necesaria para una búsqueda de alternativas institucionales que, al darles una materialidad respetuosa de su autonomía relativa, faciliten “transiciones auténticas” que permitan su comunicación y su confrontación”. (1989:99)

O senso comum, enquanto conceito, surge no século XVIII e representa o combate da burguesia contra o *ancien régime*. O senso burguês se apresenta como um senso natural, razoável, prudente, e acaba por converter-se no senso médio e universal. Contra esse senso comum lutam as ciências sociais nascidas no século XIX, em uma complexa relação de aceitação-rejeição.

“

o paradigma herdado do modelo da ciência moderna impede a incorporação transformadora do senso comum ou de concepções de mundo consideradas não científicas

Algumas correntes teóricas salientaram seus aspectos positivos, como o conceito de *consciência coletiva* elaborado por Durkheim, ou o conceito de opinião pública próprio da ciência política. Outras correntes, por sua vez, salientaram a negatividade do senso comum, o exemplo mais forte neste sentido é o conceito de *ideologia* elaborado pela teoria marxista, que envolve também o senso comum (Sousa Santos, 1991).

Dentro da tradição marxista é com Gramsci se abre a possibilidade de reconsideração do senso comum visando um projeto hegemônico de caráter socialista. O interesse de Gramsci pela cultura das classes subalternas —a “religião do povo”— e pela criação de uma nova cultura provém da certeza de que a cultura é sempre politicamente funcional aos interesses das classes. Para ele o antagonismo com o capitalismo e a sua derrubada exigem a criação de uma nova visão do mundo.

Nos *Quaderni del Carcere* Gramsci se refere ao senso comum como a “filosofia dos não filósofos”, as concepções de mundo absorvidas acriticamente nos diferentes âmbitos sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio (Gramsci, 1981:1396).

Cada grupo social tem o seu senso comum, a sua própria concepção de mundo difundida e aceita. Segundo Gramsci, esse senso comum é desarticulado, não pode constituir uma ordem intelectual unificada e coerente, é dogmático e conservador. Porém, isto não significa que não existam elementos de verdade nesse tipo de conhecimento; esses elementos devem ser recuperados e reconstruídos em um outro nível: através da filosofia da práxis, que se constitui como crítica ao senso comum. Assim, de acordo com Gramsci, não se trata de introduzir um conhecimento científico, uma ciência nova na vida das pessoas, mas de tornar crítica uma atividade cognitiva já existente (1383).

A experiência concreta dos setores populares produz um núcleo de bom senso e é a partir desse núcleo que deve iniciar-se o processo de transformação social.

O ponto de partida da filosofia da práxis é esse momento catártico de rearticulação crítica do senso comum, começando pela construção da autonomia dos setores subalternos até chegar à

autonomia da sociedade entendida como totalidade, num processo de progressivo conhecimento em que se unificaram teoria e prática. Esse processo, evidentemente, não é espontâneo; uma massa humana não se torna autônoma sem organizar-se, e não existe organização sem intelectuais (1385).

A tarefa desses intelectuais especialistas é tanto introduzir a racionalidade mais avançada nas massas quanto potencializar o núcleo de bom senso. Assim, a relação entre a filosofia e a sociedade é garantida pela política (1383).

Como aponta Gonzalez:

“O intelectual orgânico de um grupo social subalterno que está rompendo com a rédea de hegemonias tradicionais formulará um novo projeto de relação com o senso comum, lugar onde age o “filósofo popular”. Como procederá esse intelectual diante da consciência popular? *Primeiro baseia-se nela, porque todos são filósofos*. Não age dizendo: “venho trazer uma ciência nova, esqueçam todo o anterior”; pelo contrário, registra a atividade cultural já existente —vestígios de todas as formas anteriores de dominação, mas também de todas as formas anteriores de reflexão que podem ter servido como instrumento para se livrar dessa dominação. E depois, “*de dentro dela, tenta torná-la crítica*; de “dentro” dela... porque não há pensamentos “falsos” ou “verdadeiros” em si mesmos, mas pensamentos que expressam com mais ou menos clareza a presença dos interesses de classe; no caso das classes produtivas e operárias, porque sua consciência social já contém pressupostos a partir dos quais se pode elevá-las a uma concepção superior de mundo. Esses elementos, se não estão já contidos na própria vida popular, não podem vir de nenhuma outra parte”. (1981:95-96)

Através deste processo de relação orgânica com os grupos intelectuais a elas vinculados, as classes subalternas poderão construir um pensamento coerente e sistemático, e o bom senso é condição necessária desse processo. A incoerência atribuída por Gramsci ao senso comum está centrada nas diferenças entre pensamento racional e pensamento vulgar, sendo este último o



trata-se de recuperar a vocação política da universidade como possibilidade de construção democrática de saberes, dentro de um paradigma que enfatize a discussão de um projeto societário radicalmente democrático

momento negativo do processo. O senso comum será sempre um primeiro momento incoerente e assistemático. A filosofia da práxis deve torna-lo unitário e coerente em sentido lógico, incorporando-o ao discurso plenamente racional.

Nesta mesma linha de recuperação do vínculo entre transformação superadora do senso comum e transformação social, Boaventura de Sousa Santos caracteriza o senso comum como uma racionalidade *diferente* da racionalidade científica. Assim, ele afirma:

"O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na ação e no princípio da criatividade e das responsabilidades individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma de confiança e dá segurança. O senso comum é transparente e evidente, desconfia da opacidade dos objetos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência lingüística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre as pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e metódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder quotidiano da vida. Por último, o senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade". (1991:56)

Santos procura "salientar a positividade do senso comum, o seu contributo possível para um projeto de emancipação cultural e social" (1989:41). Ora, o desenvolvimento pleno das potencialidades valiosas do senso comum somente poderá acontecer na configuração de um tipo de conhecimento que ainda está em construção. Um conhecimento que deve conciliar a ciência com outros tipos de racionalidade.

Trata-se de recuperar a vocação política da universidade como possibilidade de construção democrática de saberes, dentro de um paradigma que enfatize a discussão de um projeto

societário radicalmente democrático que deverá articular os diferentes elementos presentes (conflitos, demandas, interesses, idiosincrasias) na pluralidade dos sujeitos sociais. No que se refere à extensão temos salientado as suas potencialidades que provém da sua peculiar proximidade com as demandas sociais, o que deveria colocar esta atividade à frente do processo de formação, mas o que acontece na universidade é justamente o contrário, a sua obstinada subordinação.

Referências bibliográficas

- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. Em *Revista Brasileira de Educação*, 24, 5-15.
- Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp.
- Dagnino, E. et al. (Org.) (2006). *A disputa pela construção democrática na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras E Sesu / Mec. (2000/2001). *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Brasil. Edição Atualizada.
- Gonzalez, H. (1981). *O que são intelectuais*. São Paulo: Brasiliense.
- Gramsci, A. (1981). *Quaderni del Carcere*: edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana. Torino: Einaudi.
- Laclau, E. (1986). Os Novos Movimentos Sociais e a Pluralidade do Social. Em: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, (02).
- Laclau, E.; Mouffe, C. (1987). *Hegemonia y estrategia socialista: Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político: Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- Nun, J. (1989). *La rebelión del coro: Estudios sobre la racionalidad política y el sentido común*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Sousa Santos, B. de (2005). *A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez.
- Sousa Santos, B. de (1997). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.

Perspectivas de la Cartografía Social, experiencias entre extensión, investigación e intervención social

Juan Manuel Diez Tetamanti
jmdiezte@gmail.com

Docentes investigadores de la
Universidad Nacional de la Patagonia
San Juan Bosco, Argentina.

Magali Elizabeth Chanampa
magalichanampa@gmail.com

Investigadores del Consejo
Latinoamericano de Ciencias Sociales
(CLACSO) y del Consejo Nacional de
Investigaciones Científicas y Técnicas
(CONICET), Argentina.

Integración de la docencia y la extensión /
Perspectivas

RECEPCIÓN: 24/06/16
ACEPTACIÓN FINAL: 05/10/16

Resumen

Concebimos a la Cartografía Social como un proceso productivo que implica una sucesión de eventos y fases en torno a la conjunción de representaciones colectivas y transformaciones a partir de la producción de nuevos sentidos espaciales. Nuestra experiencia nos ha demostrado nuevos espacios de producción y deconstrucción de lo que entendemos como mapa, texto, proyección, e ingresamos así en una necesaria interdisciplinariedad que nos permita abordar un texto cartográfico colectivo que deconstruye la noción de cartografía tradicional. Mediante un breve recorrido sobre este método y práctica, proponemos profundizar en los ejes que hacen a su aplicación. El principal objetivo teórico-metodológico del artículo es el aporte que podemos ofrecer a la investigación, extensión e intervención social, desde una perspectiva de comunión entre estos espacios de acción. En este sentido, consideramos la sección Intervenciones de la presente convocatoria, como un espacio acorde a los fines y contribuciones del siguiente artículo. Finalmente, cabe resaltar que a partir de la experiencia de ocho años de trabajo con Cartografía Social, en 2014 se creó la Cátedra Libre de Cartografía Social, en el seno de la Universidad Nacional de la Patagonia, a partir de la cual se han dictado múltiples cursos y talleres tanto en Argentina como en Brasil, Uruguay, Costa Rica y Mozambique.

Palabras clave

- Cartografía social
- Investigación
- Extensión
- Intervención
- Método

Resumo

Entendemos a Cartografia Social como um processo produtivo que implica uma sucessão de eventos e fases em torno à conjunção de representações coletivas e transformações a partir da produção de novos sentidos espaciais. A nossa experiência tem nos demonstrado novos espaços de produção e de desconstrução do que entendemos como mapa, texto, projeção; dessa forma ingressamos numa necessária interdisciplinariedade, que nos permita abordar um texto cartográfico coletivo que desconstrói a noção de cartografia tradicional. A través de um breve percurso sobre este método e a prática, propomo-nos aprofundar nos eixos que fazem possível a sua aplicação. O principal objetivo teórico-metodológico do artigo é a contribuição que possamos oferecer à pesquisa, extensão e intervenção social, a partir de uma perspectiva da comunhão entre esses espaços de ação. Neste sentido, consideramos a seção de *Intervenções* da presente convocação, como o espaço adequado para tais fins e contribuições do artigo a seguir. Finalmente, é necessário salientar que a partir da experiência de oito anos de trabalho com Cartografia Social, em 2014 se criou a Cátedra Livre de Cartografia Social, no seio da Universidade Nacional de la Patagonia, que já tem ministrado múltiplos cursos e oficinas tanto na Argentina, quanto no Brasil, Uruguai, Costa Rica e Moçambique.

Palavras-chave

- Cartografia social
- Pesquisa
- Extensão
- Intervenção
- Método

Para citación de este artículo

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, Argentina:
Ediciones UNL.

1. Introducción

En los últimos seis años hemos estado trabajando en función de la conceptualización y metodología de Cartografía Social. El trabajo partió de una inicial curiosidad por la práctica de este método, que luego se fue complejizando. El interés se concentró en: explorar los modos de construir “otras cartografías”, analizar los resultados de los talleres llevados a cabo y; generar nuevas conceptualizaciones que nos permitan hacer aportes a la geografía y otras disciplinas. Así, en 2012 publicamos nuestro primer libro: *Cartografía Social, investigación e intervención desde las ciencias sociales* (Diez Tetamanti y Escudero, 2012), que concentra el aporte de investigadores, docentes y estudiantes de Argentina y Brasil. Esta obra fue parte de una primera aproximación al tema que emergió desde la interacción entre la extensión y la investigación como práctica cotidiana. Luego de esta publicación continuamos escribiendo y ensayando con Cartografía Social, lo que nos llevó a dictar más de 40 talleres en Argentina y otros países, tanto en vinculación con universidades como con organismos de gobierno y organizaciones sociales.

En esta línea de trabajo, nos asombramos y entusiasmos con el interés que convoca la práctica y reflexión sobre Cartografía Social en las ciencias sociales y, en particular, en Geografía. Advertimos que podríamos generar aportes de reflexión para la adquisición de instrumentos que permitan a la ciencia geográfica avanzar en nuevas propuestas y producciones, saltando del paradigma de la representación, para cultivar la producción de nuevos espacios y textos que dialoguen sobre los territorios producidos en las cartografías.

Nos preguntamos permanentemente si la Cartografía Social es un método, una propuesta conceptual, una herramienta o un simple modo de “hacer mapas”. Además de los textos revisados en

estos años relacionados con la Cartografía Social (Montoya, 2007; Mattos, Damas y Cavalli, 2014; Piza Cubides, 2009; Torres Ribeiro, 2009; García Barón, 2007; entre otros), nuestra experiencia nos ha demostrado nuevas formas de producción y deconstrucción de lo que entendemos como mapa, texto, proyección, e ingresamos así en una necesaria interdisciplinariedad que nos permita abordar un texto cartográfico colectivo, que deconstruye la noción de cartografía tradicional y la ubica en el centro a la producción, en un juego móvil y difuso, que al mismo tiempo encierra una inmensa riqueza a explorar. En esta línea, la Cartografía Social se abre paso entre una diversidad de métodos de investigación y extensión que ponen en práctica y prueba conceptos y marcos teóricos y que al mismo tiempo se ponen en juego comunitariamente en un proceso de intensa intertextualidad. Desde la definición de espacio hasta el análisis de los cuerpos, ingresan en el gran texto que compone el proceso productivo comunitario y participativo de Cartografía Social, tanto desde la investigación como desde la intervención en lo social, propulsado, en este caso aquí presentado, desde la extensión universitaria.

Al practicar Cartografía Social nos encontramos obrando sobre la base del método cartográfico¹ de Deleuze y Guattari (1995), incursionamos en la teoría de la deriva de Debord (1958), nos perdemos y transitamos la experiencia nómada como punto de encuentro errante de Careri (2014), la cual no solo propiciará un acercamiento deconstruido y colectivizado a los famosos mapas mentales de Kevin Lynch (1986) sino que también nos aproximará al espacio como sujeto activo y vibrante, productor autónomo de afectos y de relaciones (Careri, 2014). Mientras compartimos, construimos conocimiento sobre el territorio experimentado, creamos permanentes líneas de fuga del paradigma de la

¹) Desemaranhar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras

desconhecidas, é o que Foucault chama de trabalho de terreno. É preciso instalarmo-nos sobre as próprias

linhas, que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no, arrastam-no, de norte

a sul, de leste a oeste ou em diagonal (Deleuze y Guattari 1995).

representación, nos internamos en un fantástico plano común que envuelve las singularidades y consensos de los cartógrafos sociales (Kastrup, 2014).

Podríamos definir a la Cartografía Social como un procedimiento que convoca a un proceso productivo, que implica una sucesión de eventos y fases reunidas en un hecho complejo. También podemos definirla como método, dada su estructura que permite un resultado. Al mismo tiempo definirla como máquina deleuziana de producción generadora de mapas, representaciones colectivas y transformaciones a partir de la producción de nuevos sentidos espaciales (Debord y Wolman, 1956). Es decir, un método de proceso *maquinico* en el cual intervienen sí o sí más de dos sujetos, los cuales producen, a partir de la intertextualidad de experiencias y prácticas, sobre el mundo a representar y, al mismo tiempo: generan nuevos sentidos espaciales que incrementan el conocimiento de los partícipes sobre ese espacio y, en oportunidades, colaboran en el obrar sobre él.

Sobre esta perspectiva de Cartografía Social nos interesa abonar un terreno de obraje que permita la práctica intensiva de extensión e investigación a partir de la intervención social.

2. De la representación a la producción

Las representaciones del espacio enmarcadas como espacio subjetivo han pasado por numerosas discusiones. En la década de 1960, esta temática se popularizó en el marco de la "Geografía de la Percepción", asociada a la utilización de mapas mentales a través de la obra de Lynch. Esto desplegó, al interior de la Geografía, una interesante discusión sobre el espacio percibido y el espacio vivido. Para Vara:

"La objetividad del espacio suele identificarse con el espacio geográfico, el de la cartografía y el de los técnicos que trabajan sobre él. (...) Mientras que la base teórica de Geografía de la percepción se ha fundamentado en la existencia de dos espacios distinguibles: el espacio objetivo como realidad extramental y el espacio subjetivo o vivido". (2010:339)

Así, esa división es falsa ya que:

"El espacio, puesto que es siempre subjetivo, se estudia a través de percepciones. Las técnicas no son métodos, sino las herramientas que nos permiten acceder, medir y evaluar las percepciones espaciales. Puesto que el espacio es una categoría sin sustancia, es decir, su sustancia es la relatividad (Bailey, 1981) los soportes en los que queda plasmada esa relatividad son tan importantes como el estudio del espacio mismo". (342)

La cartografía siempre forma parte de un discurso, de una administración del saber, una política del saber, y en muchos casos, como parte de su naturaleza, representa a instrumentos de dominación que responden a un saber y un poder determinado (Foucault, 1979). En la práctica de Cartografía Social se genera una red y circuitos de poderes superpuestos, de consensos y disensos que se plasman en el mapa-texto, lo que incluye en el producto intertextual, al cuerpo y las experiencias territoriales que son, en definitiva, la proyección cartográfica de la Cartografía Social. Desde ella se propone subvertir ciertos universalismos como el de la cartografía tradicional, propia del poder estratégico administrativo que tiende a separar y fragmentar, seleccionar y omitir, en un proceso altamente normado y controlado de modo estratégico en función a intereses e intencionalidades vinculados esencialmente a los sectores dominantes del saber tecno-cartográfico, académico o militar. Al mismo tiempo, en Cartografía Social el énfasis del análisis y el resultado no está puesto en el "producto mapa" o en el "mapa como imagen", tal como plantean algunas perspectivas, como es el caso de Carla Lois (2009) en su trabajo denominado "Imagen cartográfica e imaginarios geográficos. Los lugares y las formas de los mapas en nuestra cultura visual", sino que la Cartografía Social prioriza en el proceso de producción del mapa que involucra un diálogo colectivo, debate, creación del mapa y presentación oral en donde a su vez confluye la subjetividad de cada uno de los sujetos implicados, elementos que resumen lo que denominamos intertextualidad del mapa. En este sentido, lo que vamos a mencionar como "mapa" no es *de facto* el mapa tradicional sino un compuesto complejo elaborado a partir del diálogo, la memoria, las representaciones subjetivas, el conocimiento y las singularidades constituyentes en "un plano común", donde el mapa como dibujo o producto es sólo una parte complementaria y no trasciende el proceso colectivo de construcción cartográfica.

Antes de continuar resulta necesario comentar brevemente el método cartográfico (al cual adherimos desde la práctica de Cartografía Social), propuesto inicialmente por Giles Deleuze (1998), en el que sujeto y objeto no están divorciados y la comunión de ambos se amalgama en el proceso de la experiencia compartida y móvil. Este proceso de la experiencia coloca tanto al investigador como al objeto de la investigación en un plano común en donde la experiencia es el proceso que los unifica en el diálogo e intercambio de información, por el cual ambos: sujeto investigador y sujeto investigado (tradicionalmente, objeto) comparten elementos de la experiencia. Un proceso de enriquecimiento sobre el conocimiento de la realidad experimentada a partir del diálogo de sujetos heterogéneos, que comparten sucesos comunes por medio de diferentes subjetividades (Kastrup, 2014).

“

podríamos definir a la Cartografía Social como un procedimiento que convoca a un proceso productivo, que implica una sucesión de eventos y fases reunidas en un hecho complejo

La implicación del sujeto investigador con el investigado hace difusos los límites entre ambos. Ante esto, Kastrup menciona que el método cartográfico es siempre de investigación e intervención al mismo tiempo, ya que:

“No mantiene una relación de oposición entre investigador e investigado, tomados como realidades preestablecidas, y descoloca esa polarización para asegurar una correlación de coproducción y convergencia” (27).

Siguiendo en esta línea, lo que el método cartográfico procura es hablar en conjunto con la “experiencia de la realidad” y no “sobre la realidad”, produciendo un evento de implicación entre el investigador y el investigado. Esa implicación garantiza un protagonismo del objeto tradicional, en tanto productor de conocimiento y cuestionador de los estándares de construcción de esa producción, dado que permanentemente deconstruye los estándares de la producción cartográfica y académica. Así se produce una doble función: por un lado, se generan datos que podrán sistematizarse (sobre el territorio experimentado) y, por otro lado, se genera un proceso de transformación de la experiencia del participante, en el que la experiencia del otro es indispensable para la creación de un producto colectivo (Kastrup, 2014). De este modo, se promueve el protagonismo de todos sus participantes en un plano productivo, que es siempre plano común. Lo común, así, trasciende a lo singular del sujeto porque lo pone en una misma posibilidad de registro a la experiencia con los otros al tiempo que incluye las singularidades de la experiencia, siempre singular y subjetiva, en tanto se consuma un evento creador (mapa) a partir de la intertextualidad de experiencias.

El método cartográfico, a partir de Passos, Kastrup y Escóssia (2010), genera una triple inclusión: una, porque coloca en un plano horizontal a diferentes singularidades y sujetos distintos que dialogan, crean interés en el tema abordado y producen un producto común. Otra, porque esta inclusión de los sujetos como

partícipes de la investigación propicia un efecto crítico en los analizadores de la investigación, sobre sus propias prácticas y, finalmente, la investigación se hace efectiva al mismo tiempo que se genera una experiencia colectiva de intervención y diálogo que es siempre deconstructivo del carácter de la experiencia individual. En este contexto, cartografía es un término que hace referencia a la idea de mapa, desprovista de centro estático y en permanente deconstrucción, que procura visibilizar las intensidades y texturas, abre el registro al acompañamiento de las transformaciones que acontecen en el terreno experimentado e ingresa en espacio producido a partir del consenso dada su interrelación de textos producidos en el diálogo productivo.

Al respecto de la relación representación–producción en el terreno de la cartografía tradicional, Harley (1988) hace hincapié en el icono, signo convencional y arbitrario, el cual pocas veces es puesto en duda en el contexto del mapa. El signo es así, representación de la verdad que impone el mapa. Una verdad donde la economía de su utilización y los tamaños son arbitrariamente dispuestos por el sujeto cartógrafo y la institución que avala el mapa. Signo y verdad comulgados en mapa representan “lo que hay”, “cómo es”, casi sin debate ni retórica, reproduciendo las jerarquías sociales, políticas y económicas con autoridad sobre el territorio.

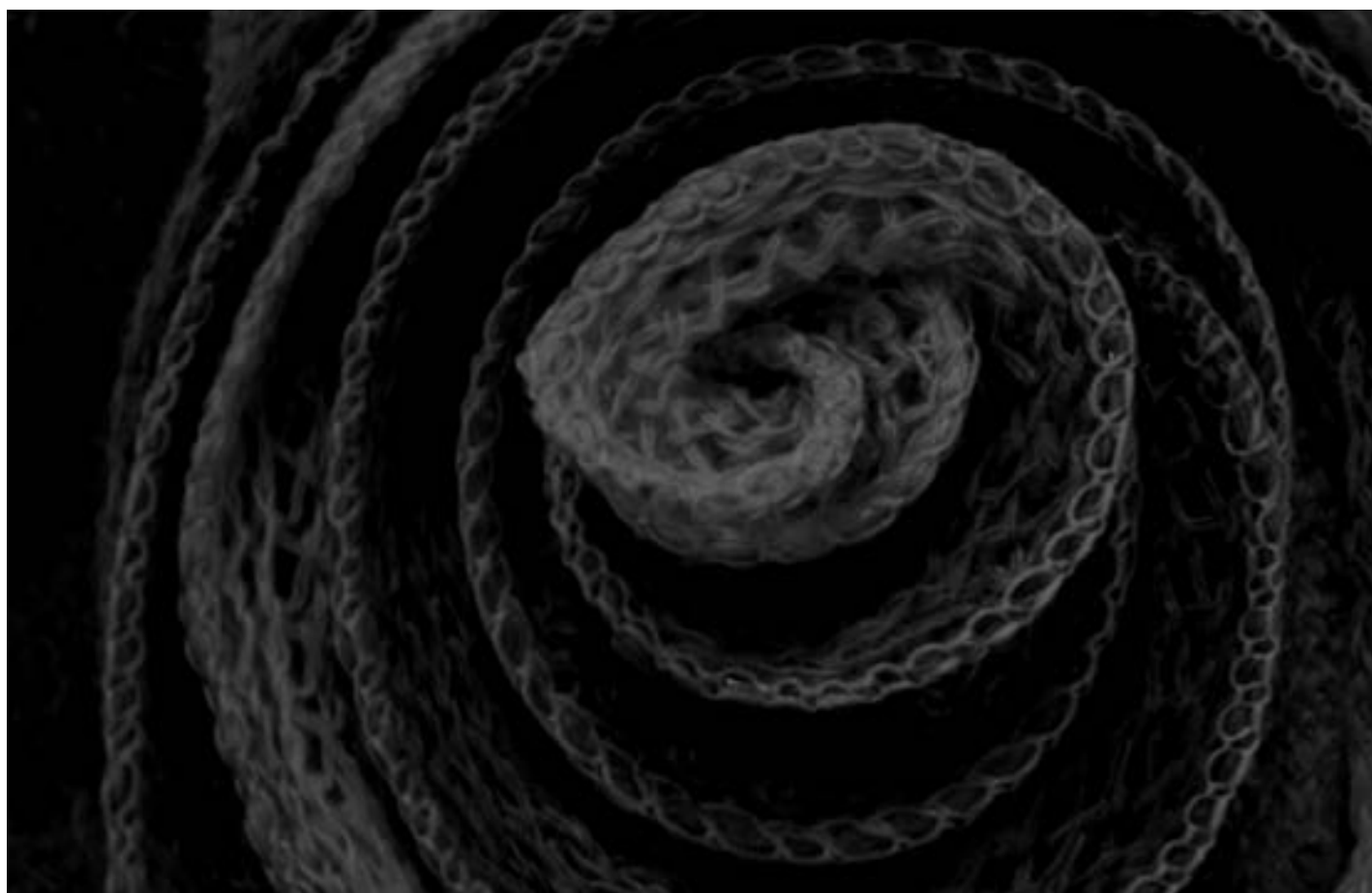
La reproducción y representación en serie y la homogeneización de objetos es de elemental necesidad en el mapa tradicional, de modo que éste pueda establecer comparaciones, diferencias y límites. Agamben (2011), en *Kalumniator*, hace un análisis del agrimensor de la novela *El Castillo* de Kafka. La necesidad de construir límites y líneas rectas que dividan se debate internamente en el agrimensor. El autor menciona que:

“Lo que le interesa al agrimensor, es el límite que divide y que une, lo que desea abolir, o mejor, hacer inoperante. Pues por donde pasa materialmente ese límite, nadie parece saber, tal vez él en la realidad no exista, pero pase, así como una puerta invisible, por dentro de todos los hombres”.² (57)

2) Traducción del autor.

“

el mapa social como proceso
deconstructivo trabaja en una doble
funcionalidad mimética y diegética



© Marcela Pinotti

Son esos otros límites permitidos en el seno de la Cartografía Social, desde donde podemos empezar a producir nuevas realidades consensuadas. Nuevos límites no ortodoxos que nos permitan nuevas convenciones, verdades y realidades alternativas, con apertura a otras posibilidades y cambios en el mundo cotidiano. Así, la producción bajo proyecciones diseñadas por la propia textura social, el consenso y el disenso, la creación de otras convenciones, móviles o efímeras, abren paso a través de la práctica de Cartografía Social a un proceso de deconstrucción, para luego construir nuevos mapas lo cual implica, en palabras de Norris (1987, citado en Harley 1988):

"poner a funcionar una suerte de estrategia inversa buscando, precisamente, en todos esos detalles que se han descuidado y que siempre, y necesariamente, fueron pasados por alto por los intérpretes de una tendencia más ortodoxa. Es aquí, en los márgenes del texto, según los define un consenso fuertemente normativo, que la deconstrucción descubre el funcionamiento de esas mismas fuerzas, como desconcertante". (11)

El mapa social como proceso deconstructivo trabaja en una doble funcionalidad mimética y diegética. Mimética porque trae al plano de la obra colectiva (la hoja en blanco) y al espacio de las representaciones singulares de "mapa", los conocimientos preconcebidos y sobre la cartografía que intentarán reproducir calcográficamente el dibujo, a la vez que es diegética, ya que se genera una operación de intento de estructurar la realidad, que es también una construcción singular de los cartógrafos sociales. Esa producción de un espacio singular y reelaborado es lo que constituye a la práctica como diegética (Burch, 1987).

2. Experiencia, método y comunión: extensión-investigación-intervención

La fuerte perspectiva empírica y de extensión³ que tiene la génesis de la Cartografía Social en nuestro grupo de trabajo nos ha incentivado por un lado, a avanzar en una exploración conceptual que nos facilitó crear un dispositivo para la intervención⁴ y, por otro lado, a encontrar algunos puntos para su sistematización que

conviertan al trabajo cotidiano de extensión, también en un corpus metodológico que se abra a objetivos de investigación.

En este camino, hemos trazado un dispositivo "no acabado" como parte de la batería metodológica que incluye a todo el proceso, desde el inicio de la planificación, hasta el final de la presentación de los mapas realizados. Nos aproximamos a este proceso en términos de Careri (2014), cuando se refiere a la metáfora de la deriva, como "proyecto indeterminado" en tanto instrumento para la construcción de una dirección y en sintonía con lo que nos acerca Agamben (2011) sobre dispositivo, que refiere a la disposición de una serie de prácticas y mecanismos, con el objetivo de hacer frente a una urgencia y de conseguir un efecto.

En los inicios de nuestras prácticas de Cartografía Social, nos valíamos de una serie de consignas abiertas y algunas guías para proponer un mapeo colectivo. A partir de la intervención en diversos talleres, el método se fue complejizando, tal como puede verse en (Diez Tetamanti y Escudero, 2012; Diez Tetamanti, 2014 y Diez Tetamanti y Rocha, 2016). En este camino paralelo entre práctica y construcción metodológica, aplicamos actualmente un dispositivo de trabajo que está diseñado con un esquema aproximado a lo siguiente: a) demanda local o iniciativa de investigación, que configura la idea inicial de trabajo; b) visitas y concurrencias aleatorias al lugar, donde suceden los encuentros de discusión sobre enfoques y objetivos de la propuesta; c) planificación de un derrotero para aplicar Cartografía Social, que implica una de las herramientas guía del proceso de mapeo y luego de sistematización; d) difusión del taller de Cartografía Social: esta difusión generalmente está a cargo de los referentes de la comunidad, como parte del proceso de apropiación de la actividad; e) evento de producción de las Cartografías Sociales: a partir de la formación de grupos y en el espacio consensuado por los referentes de la comunidad, que incluye un cierre con presentación de las cartografías y dinámica intertextual⁵ en términos de diálogo entre el grupo de trabajo y la comunidad, en la cual se intercambian abiertamente conclusiones parciales y observaciones sobre la experiencia de producción. Finalmente, y en algunas ocasiones, se produce un seguimiento de lo que podría ser un punto e) al cual denominamos inercia de intervención, donde la producción

3) Desde 2008 hasta la actualidad hemos ejecutado los siguientes proyectos relacionados con Cartografía Social: a) Inserción de la práctica de Cartografía Social en la Cátedra de Trabajo Social I de la UNLP, la cual se presenta como la primera experiencia de introducción de Cartografía Social en la Argentina (2008 y continúa). b) Cartografía Social en INTA Barrow, UNMDP, INTA, Fundación La Dulce (2008). c) Lo hice y lo aprendí, Carto-

grafía Social para conocer el territorio (2011, SPU-PNVU. UNPSJB). d) Cartografía Social y SIG (2012-2013, SPU-PVU. UNPSJB). e) Accesibilidad a la Salud Rural (2014-2016, SPU, PNVU y UTE, UNPSJB). En 2014 se creó la Cátedra Libre de Cartografía Social, a partir de la cual se dictaron cursos, talleres y servicios a organizaciones sociales y entes estatales como la provincia de Chubut, el INTA, ministerios, municipios y otras universidades

nacionales e internacionales.

4) Nos referimos a intervención como la práctica de conocimiento, metodología, teoría y acción, puesta en función de procesos sociales existentes y su atención en problemáticas singulares (Carballeda, 2008). En este sentido, la extensión es parte indisoluble de la intervención, en relación de la transferencia de conocimiento, metodología, teoría puestos en práctica fuera del ámbito académico.

5) En términos de Barthes, el concepto de intertexto es "lo que aporta a la teoría del texto el volumen de la socialidad: es todo el lenguaje, anterior y contemporáneo, que llega al texto no según la vía de una filiación identificable, de una imitación voluntaria, sino según la vía de diseminación (imagen que asegura al texto el estatuto no de una reproducción, sino de una productividad)" (1973:13).

cartográfica cobra un nuevo significado, fuera del campo inicial (texto–mapa) donde se produjo la primer obra.

Los puntos indicados más arriba no son estrictos en su aplicación dado que existe una especial focalización en las posibles “derivadas” que pueda tener el proceso de trabajo, por sobre el objetivo de mapeo social en sí. Al respecto resulta interesante resaltar dos instancias fundamentales que componen al dispositivo y que enmarcan a Cartografía Social como instancia de producción: la constitución y aplicación del derrotero y el evento de producción de las cartografías sociales.

El derrotero es “una secuencia de aspectos cartografiables y referenciables con un orden escénico que pueda ser sistematizado” (Diez Tetamanti y Rocha, 2016). Es una “referencialidad” que colabora como guía en la construcción del texto–mapa y con la posterior lectura de ese texto–mapa.

El derrotero es el código simbólico que permitirá el diseño de la Cartografía Social a partir de aspectos en común. Al mismo tiempo, en el derrotero se explicita el objetivo del trabajo, los destinatarios y todo aquello que desee socializarse entre los cartógrafos sociales.

El derrotero constituye la guía para la tematización; discusión y producción del mapa social. Se trabaja con formato de “capas” que pueden ser diferenciadas con colores u otras convenciones. Cada una de las capas puede incluir un subtema o elemento a cartografiar. Así, el derrotero es la guía en la “deriva” que proporciona el método cartográfico y que traza un rumbo (factible de ser modificado) por donde irá la discusión y la obra que producirá el mapa. Como parte integrante del dispositivo, es también factible de ser creado por la comunidad convocante al taller o los sujetos interesados en la elaboración de los mapas sociales. El armado del derrotero y la discusión en torno a sus implicancias es crucial, dada su relevancia en el “rumbo” del producto y las intencionalidades que éste pueda provocar al momento del evento de producción de las cartografías sociales.

El evento de producción de las cartografías sociales es central en el dispositivo. La producción es siempre grupal, y en particular y a partir de la práctica, hemos optado el uso de hojas en blanco y trabajo en el suelo. La hoja en blanco amplía el vacío (ausencia) en función de la *différance* derridariana, que da cuenta de la ausencia de presencia —suprime la jerarquía entre ausencia y presencia y se instaura en un espacio que está más allá de la oposición entre los dos—, abre la posibilidad de todo sentido y de toda significación, muestra los límites y las condiciones de posibilidad de toda constitución de sentido (Narváez Cano, 2013). Así, la producción cartográfica se aleja del calco gráfico de la cartografía tradicional

Ilustración 1

Esquema de derrotero propuesto para un "Taller de Cartografía Social Prospectiva" en la localidad de Astra. 2013

Objetivo

Piloto de un ejercicio de cartografía social, prospectivo para facilitar la coordinación con otros métodos de intervención y de investigación del territorio urbano.

Para ello proponemos

- Generar un mapa social del espacio urbano (sobre el futuro deseado) sobre un problema en particular sobre la base de los objetos, las relaciones, las prácticas y los conflictos.
- Construir un mapa social del espacio urbano (en el pasado) sobre un problema en particular sobre la base de los objetos, las relaciones, las prácticas y los conflictos.
- Crear una identificación y explicación racional mapeada, acerca de los cómo lo procesos que permitieron el mapa futuro se lograron en realidad.

Derrotero

ETAPA 1	<p>Construcción del mapa (base) de [lugar]. Vamos a incorporar en el mapa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espacios públicos, calles, arroyos, cerros, plazas, etcétera. • Edificios destacados (utilizados y abandonados; actuales y viejos). • Instituciones (actuales y antiguas). • Y todo aquello que consideremos deseable de incorporar.
ETAPA 2 (color azul)	<p>FUTURO Vamos cartografiar el [lugar] que deseamos. Para esto vamos incorporar los objetos (nuevos y viejos); los conflictos, las prácticas y las relaciones que esos objetos tienen con la sociedad. Tenemos que considerar que esta Etapa 2 ya fue alcanzada.</p>
ETAPA 3 (color rojo)	<p>PASADO Vamos a cartografiar el estado pasado del espacio a intervenir (o sea, como es ahora, en el presente). Incorporamos objetos existentes, conflictos actuales, prácticas sociales actuales y las relaciones sociales.</p>
ETAPA 4 (color verde)	<p>Vamos a cartografiar (en el mismo mapa y la misma hoja), las relaciones de objetos que tuvieron que suceder para alcanzar la Etapa 2. Después, vamos incorporar los conflictos emergentes, las prácticas sociales que fueran tratadas y las relaciones que fueron precisas de construir o romper para llegar a la Etapa 2. <i>La Etapa 4 es la explicación racional de como pasamos de la Etapa 3 a la Etapa 2.</i></p>
ETAPA 5	Explicación oral del proceso.

Fuente: elaboración propia

Y invita a producir una nueva proyección consensuada y elaborada a partir de una intertextualidad cartográfica con identidad en el grupo de cartógrafos sociales. Y volvemos a la idea de un evento diegético, tal como mencionamos antes. Lo que sucede con la hoja en blanco, como doble función mimética–diegética es una dinámica pendular entre el calco, característico de la mimesis, y la producción

de un espacio singular que sólo es factible a partir de la subjetividad individual de cada cartógrafo social, colectivizada en la producción del dibujo cartográfico. Así es que el proceso deconstructivo interviene, a partir del cuestionamiento de la propia presentación tradicional cartográfica, en tanto *escala, precisión, fiabilidad, representación gráfica, símbolos, formas*. Los cartógrafos sociales crearán nuevos modos de presentación, simbología, forma, escala, poniendo en cuestión los modos conocidos, para abrir el camino a la textura de la escala social.

El trabajo en el suelo proporciona horizontalidad a la vez que provoca una nueva sensación de innovación en el uso del espacio de trabajo. Esta situación invita a los cartógrafos sociales a ocupar un espacio nuevo que frecuentemente no utilizan o no experimentan desde la niñez, al tiempo que horizontaliza las diferencias, la acción y pone al desnudo el uso de todo el cuerpo en el proceso cartográfico.

El evento de producción de las Cartografías Sociales, implica además registros diversos que no solo se focalizarán en el mapeo y su grafía. Otros elementos conforman parte de la escena. Son registrados tanto por los propios cartógrafos sociales como por el grupo de trabajo organizador. Así, la dinámica de grupo (en tanto relaciones de poder, permisos, ausencias, directivas y omisiones), las posturas corporales (con relación a los vínculos grupales, incomodidad, comodidades, expresividad no verbal) (Knapp, 1992) y la presentación de las cartografías y dinámica intertextual como instancia final del evento, la cual transforma al mapeo en texto-presente como presencia plena del sentido que el grupo otorgó al mapeo a partir de la oralidad. En síntesis, esta instancia de presentación de las cartografías es el momento en el que con el intercambio y el diálogo, tanto dentro del grupo como hacia afuera y con los otros, cobra el sentido de texto completándose como producto.

Cada taller de Cartografía Social llevado adelante nos presenta nuevas formas de experimentar el espacio, recorrerlo y producirlo. Nos encontramos con otros territorios a partir del diálogo entre las “diferencias” en comunión productiva. Cuestiones que siempre responden a lo subjetivo y lo cognitivo y que el punto de vista de la cartografía dominante se encargó de expulsar (Segura, 2010). En las experiencias de Cartografía Social llevadas a cabo dentro del grupo de trabajo el mapeo social tiende a ser un ejercicio y recorrido trabajado a lo largo y ancho de diferentes escalas espaciales: rurales, urbanas, ciudades y pequeñas localidades. Dado que en la construcción del mapa social confluyen múltiples textos subjetivos sobre un mismo territorio o lugar, no se concibe ni se produce una sola ciudad, sino múltiples ciudades, múltiples

barrios, múltiples lugares que convergen luego de un proceso de interacción, negociación y discusión. En este sentido, se concibe a la ciudad, tal como plantea Lindón (2007), como un mosaico de lugares que han sido y son construidos socialmente en un proceso siempre inconcluso. Allí la práctica de Cartografía Social ingresa en la visibilización y reflexión sobre los imaginarios sociales, es decir sobre aquellos significados y sentidos reconocidos socialmente que otorgan cualidad a los lugares y que se constituyen dentro de contextos y procesos históricos.

Un mismo lugar de la ciudad, un mismo barrio, adquiere diferentes significados de acuerdo con la conjunción de múltiples sentidos y textos que prosperan en el proceso de Cartografía Social. Un “pasaje” con escaleras en el barrio San Martín de Comodoro Rivadavia es cartografiado en el mapa social de los chicos de sexto grado como un lugar desagradable por su aspecto físico y hechos delictivos asociados; mientras que para el grupo de adultos mayores ese mismo espacio se reconstruye a través de la memoria⁶ como un lugar agradable donde se puede transitar en cualquier momento del día.⁷ Podemos encontrar diversos ejemplos sobre los diferentes significados que adquiere un lugar a partir de las experiencias que intercambian los sujetos. Un parque o una plaza pueden ser experimentados en doble función temporal, como lugar agradable durante el día mientras que de noche se torna un lugar peligroso “principalmente porque hay gente que va a tomar ahí” (alumno de sexto grado).

A través de Lindón (2007), podemos pensar al mapa social como un holograma espacial donde emergen imaginarios urbanos que cuentan sobre diversos planos de la realidad. Incluso evidencian elementos ausentes pero presentes en la memoria e imaginarios espaciales de los sujetos. Estos hologramas espaciales se proponen como escenarios situados en un lugar y tiempo concretos, con la peculiaridad de que en este lugar están presentes otros lugares que actúan como constituyentes de este lugar o escenario, conformando una red de lugares interconectados a través de lo experimentado. Es así que en este escenario confluyen las experiencias espaciales vividas de otros lugares y que construyen al lugar en que se sitúa el escenario, a través de narrativas espaciales que tienen un protagonismo enriquecedor y que se corporizan de manera colectiva en la producción cartográfica, principalmente, a través del reconocimiento de un otro como igual, interrogando(nos) sobre nociones y estigmas de personas, límites y lugares, preestablecidos y representados como peligrosos, nocivos y desagradables. El mapa se traduce como instrumento de saber-poder. Al limitar y omitir, las personas expresan y son parte de un discurso. Considerando esta noción, asociado a otro ejercicio de Cartografía

6) Sobre mapas de la memoria, véase Diez Tetamanti, 2014.

7) Ejercicio de Cartografía Social

llevado a cabo en el mes de mayo de 2016 en la Escuela N° 184 Juan Domingo Perón del barrio San Martín de

la ciudad de Comodoro Rivadavia, en el marco de la ejecución del Proyecto de Extensión Universitaria, denominado

“Construcción social comunitaria del espacio público en barrios de Comodoro Rivadavia-Chubut” (SPU-UNPSJB).

Social en Comodoro Rivadavia con vecinos, dirigentes vecinales y demás participantes provenientes de diferentes instituciones, la delimitación se hizo explícita en cada mapa social, principalmente en el reconocimiento de los barrios y sus límites. Las líneas divisorias entre los barrios “San Cayetano” y “Máximo Abasolo”, por ejemplo, atravesaron cada cartografía realizada por los cartógrafos sociales. En este devenir estricto de representar los límites del barrio en el mapa también se hicieron presentes aquellos límites móviles y desconocidos dentro del propio barrio. Los criterios de delimitación fueron variando, pero su perspectiva más general apuntó a aquellas zonas que se identificaban ajenas al territorio o al barrio por encontrarse en límites difusos o porque las dividía “una línea muy fina donde nadie se hace cargo, pero todos conocemos” (vecina). En este sentido, las representaciones en el mapa hacían alusión a los márgenes o periferia como “fuera del barrio”, donde a su vez se ubicaban los asentamientos informales, asociándolos como los lugares donde “falta de todo” y son el “foco infeccioso”.⁸ En las experiencias grupales con Cartografía Social, los procesos de identificación y constitución de identidades se evidencian en el producto mapa social a través de marcas y grafías pero por sobre todo en el gran texto que emerge de la intertextualidad. Es decir, el mapa social en el papel no es el producto final porque es sólo un objeto de ausencia. El mapa siempre es acompañado de una explicación y un argumento que en ese todo, es texto y es presencia emergente de diálogo.

Sobre la base de los procesos anteriormente ejemplificados, planteamos al mapa social como un escenario de encuentros, desencuentros y conflictos sobre diferentes formas de habitar un mismo lugar. Esto (nos) lleva a la interpelación como vecinos, movilizándolo otros sentidos sobre, por ejemplo, mi propio barrio, una calle o un “pasaje”, como el caso del barrio San Martín. Con relación a esto, también se crean formas de empoderamiento y vinculación en un plano horizontal (mapa-texto) que permiten proyectarse, en muchos casos, a propuestas de intervención territorial. Y cabe destacar, en el taller de Cartografía Social en

el barrio San Cayetano, el intercambio de información donde los participantes desconocían cuestiones sobre su propio barrio con referencia a campañas que lleva adelante el Centro de Salud sobre saneamiento ambiental y que a partir del proceso de intercambio socializaron.

La cartografía sale de este modo del mapa para situarse en todo el texto que presenta el territorio. Encontramos aquí una manera de saltar algunos de los límites que impone la metodología tradicional para ingresar al compromiso y construcción del territorio analizado desde la población que habita el lugar.

Podemos decir que los vínculos y procesos de empoderamiento ciudadano que surgen a través de la Cartografía Social encontraron manifestación, por ejemplo, en la localidad de Aldea Beileiro,⁹ cuando al trabajar la problemática de acceso a la salud en el área a partir de la falta de profesionales médicos y otros recursos se obtuvieron como parte de los resultados: textos, mapas y debate, que sirvieron para la implementación de solicitudes ante diferentes estamentos de la administración pública y de salud. Esto contribuyó a que algunos habitantes de la localidad se reunieran para enviar una carta dirigida a la gobernación, solicitando la presencia de un médico permanente. Esta acción-intervención surgió de manera voluntaria por los propios habitantes, movilizados por las discusiones en torno al mapeo social, principalmente en el reconocimiento de su situación local con respecto a la salud y las necesidades implicadas.

3. Reflexiones finales

Entre los avances de este proceso iniciado en el camino de la Cartografía Social se concentra la de intercambio para crear cartografías diferentes, pensándolo como un acto de resistencia motorizado por la libertad de poder construir territorios deseados, queridos e imaginados de manera colectiva. En este sentido, consideramos el acto más significativo de este proceso metodológico que es, el de otorgar “el lápiz al pueblo”.

8) Taller de Cartografía Social realizado en barrio San Cayetano de la ciudad de Comodoro Rivadavia, en noviembre 2014, a partir de la demanda de equipo técnico de la Dirección de Hábitat

de la Municipalidad de Comodoro Rivadavia, en el marco de la ejecución del Programa de Mejoramiento Barrial. 9) Se llevo a cabo en el año 2013 un taller de Cartografía Social en la loca-

lidad de Aldea Beileiro en la provincia de Chubut, a través de la ejecución del Voluntariado Universitario “Cartografía Social, jugando otra vez para conocer nuestro territorio” (2012-2013) y el

Proyecto de Investigación “Cartografía Social, investigación e intervención desde la geografía” (PI 044. UNPSJB. 2012-2014).

Nos moviliza pensar que cada experiencia con Cartografía Social genera instancias de encuentros y desencuentros que tienen como elemento fundamental la reflexión sobre lo común a partir de la experiencia sobre el espacio que vivimos. La posibilidad de producir un mapa, incluido dibujo y texto, deconstruyendo convenciones estrictas a las que tan domesticados estamos. Los fines de generar un producto común como parte de la práctica cartográfica no sólo suponen la construcción, en plano horizontal, de un mapa-texto, sino también la implicación de los sujetos como partícipes de la investigación-extensión-intervención en carácter crítico y reflexivo sobre sus propias prácticas.

La continuidad en la práctica de extensión como parte de la construcción metodológica, genera una apertura que va más allá de los textos académicos para adentrarnos en las texturas sociales que implican otros ritmos, otras definiciones y, particularmente, otros temas. Estos otros temas ingresan cómodamente a partir del proceso cartográfico social, ya que en la propia producción de mapeos hay también una doble producción: de conocimiento y de problematización de la realidad.

En este sentido, y ante la complejización metodológica y epistemológica en la que va incursionando la práctica de Cartografía Social, se hace necesario pensar en profundizar su curricularización. Entendemos que, a medida que la bibliografía del tema vaya generando nuevos aportes, esto será más interesante aún. No obstante, el camino recorrido con Cartografía Social nos demuestra permanentemente cómo una práctica adquiere ingredientes metodológicos que colaboran en posibles modos de sistematizar, así como sucedió con la deriva de Debord o el método cartográfico de Deleuze, los cuales actualmente son ampliamente aplicados en las facultades brasileñas de arquitectura, geografía, psicología, arte y diseño; entre otras. En este marco, la curricularización se enfrenta a un interesante desafío, amojonado principalmente por las estructuras más conservadoras de la academia, que solicitan fundadas pruebas de que cada método es eficaz y que posee

suficientes antecedentes teóricos, para permitirle así formar parte del selecto grupo de “elementos” que juegan dentro de las paredes universitarias. Por esto, desde nuestro grupo de trabajo nos planteamos la motivadora tarea de crear la Cátedra Libre de Cartografía Social, la cual consideramos solo un paso más en la curricularización, que en parte de este proceso de creación en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, algunas cátedras ya lo incluyen en sus programas de estudio.¹⁰ Desde la Cátedra Libre se presenta una puerta a la curricularización que va de la mano de la innovación y la osada tarea de aprender a errar. La extensión, en su a veces estigmatizado camino metodológico, cuenta también con este tipo de herramientas que permiten ingresar al seno de la currícula universitaria, saliendo e ingresando permanentemente, generando un diálogo esquizofrénico, en términos deleuzianos, que habilita a generar pruebas tanto desde la extensión como desde la intervención, la docencia y la investigación. La tarea de profundizar en Cartografía Social está iniciada y va de la mano de aquellos otros intentos de llevar la práctica aprehendida a sus sistematizaciones metodológicas, lo que no es otra cosa que un modo genuino de experimentar en ciencias sociales.

Finalmente, creemos que desde la Cartografía Social es posible abrir un nuevo espacio de acción para la Geografía, tanto desde la comunión entre sujeto y objeto como desde la perspectiva de construcción de argumentos sobre el espacio geográfico. Una construcción de argumentos de mayor armonía con los procesos sociales que acontecen fuera del corpus académico y el enfoque más analítico, tan distanciado de la textura social, mediante datos, indicadores y esquemas racionales.

La Geografía tiene nuevas intertextualidades para aportar a la discusión sobre lo social. Aportes que implican una presencia permanente en el diálogo entre experiencia, deconstrucción y producción, creando así espacios que nos permitan pensar en otros modos de desear, proyectar y construir el territorio que vivimos colectivamente.

10) Las cátedras que al momento de realizar este artículo incluyen Cartografía Social en sus programas de estudio

son: Ordenamiento Territorial, Metodología de la Investigación Geográfica, Cartografía y Trabajo Social IV.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26 (73), 249–264.
- Barthes, R. (1973). *Teoría del Texto*. Traducido y tomado de la Enciclopedia de la Pléyade, p. 13. (versión original francesa 1973, tomo XV de la *Encyclopedia Universalis*).
- Burch, N. (1987). *El tragaluz del infinito*. Madrid: Cátedra.
- Carballeda, A. (2008). La Intervención en Lo Social, las problemáticas sociales complejas y las políticas sociales. *Margen*, (48) (online): <http://www.margen.org/suscri/margen48/carbal.html> (consulta, marzo de 2010).
- Careri, F. (2014). Walkscapes ten years after. *Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, 4 (1), 207–213. <http://www2.ual.es/urbs/index.php/urbs/article/view/careri>
- Debord, G. (1999 [1958]). Teoría de la deriva. *Internationale Situationniste*. Traducción extraída de Internacional Situacionista, I: La realización del arte. Madrid: Literatura Gris.
- Debord, G. y Wolman, G.J. (1956). Métodos de tergiversación. *Les Levres Nues*, 8. Traducción extraída de la página web www.sindominio.net/ash/presit02.htm
- Deleuze, G. (2007). ¿Qué es un dispositivo? En Foucault, M. filósofo, 1990. Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, G. (2009). *Lógica do Sentido*. São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1995). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1998). *El Anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Trad. a cargo de Francisco Monge. Barcelona: Paidós. 2da. Edición. Versión en francés *fd L'Anti-Oedipe. Capitalisme et schizophrénie*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1972.
- Diez Tetamanti, J.M. (2014). *Hacia una Geografía Comunitaria*. Buenos Aires: Ed. Universitaria de la Patagonia.
- Diez Tetamanti, J.M. y Rocha, E (2016). Cartografía Social aplicada a la intervención social en el barrio Dunas, Pelotas, Brasil. *Geográfica de América Central*, 2 (58). Universidad de Heredia Costa Rica.
- Diez Tetamanti, J.M. y Escudero, B. (2012). La construcción de un dispositivo de intervención a través de Cartografía Social. En Diez Tetamanti, J.M. y otros, *Cartografía Social: investigación e intervención desde las ciencias sociales, métodos y experiencias de aplicación*. Buenos Aires: Ed. Universitaria de la Patagonia.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2001). Ditos e escritos. *Forense Universitária*, III. Rio de Janeiro.
- García Barón, C. (2007). Barrios del mundo: historias urbanas la cartografía social... pistas para seguir. Online en: <http://ccra.mitotedigital.org/node/362>
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita "identidad"? (13–38). En Hall, S. y Du Gay, P. (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kastrup, V. (2014). Cartografiar é traçar um plano común. *Pistas do método da cartografia*, 15–41. Porto Alegre: Sulina.
- Knapp, M. (1992). *La comunicación no verbal, el cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- Lindón, A. (2007). Los imaginarios urbanos y el constructivismo geográfico: los hologramas espaciales. *Eure*, XXXIII (99), 31–46. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Lois, C. (2009). Imagen cartográfica e imaginarios geográficos. Los lugares y las formas de los mapas en nuestra cultura visual. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XIII (298). Barcelona: Universidad de Barcelona. Online en: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-298.htm>
- Lynch, K. (1986). *La imagen de la ciudad*. Buenos Aires: Infinito. (Original: *The Image of the City*. Boston, MIT Press, 1960).
- Mattos, J.; Damas, M. y Cavalli, T. (2014). Cartografías Participativas como Metodología de Aproximação a Conflitos Territoriais: relatos sobre o elo entre teoria e realidade dentro das práticas de extensão. *Anais VII Congresso Brasileiro de Geógrafos*. Vitoria, Brasil.
- Montoya, V. (2007). El mapa de lo invisible. Silencios y gramática del poder en la cartografía. En *Revista Universitas Humanística*, 063, 155–179. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Narváez Cano, P. (2013). Derrida y algunas implicaciones ético-políticas de la deconstrucción de la presencia. *Documento Cesó* 204. Universidad de los Andes. Bogotá.
- Norris, C. (1987). Derrida en Cambridge, Harvard University Press.
- Passos, E.; Kastrup, V. y Escóssia, L. (2009). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.
- Piza Cubides, J. (2009). *La cartografía social como instrumento metodológico en los procesos de construcción de territorio a partir de la participación ciudadana en la planeación territorial y la construcción del espacio público*. Tesis de Maestría en Planeación Urbana y Regional. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Segura, R. (2010). Cartografías discrepantes. Análisis de las representaciones socioespaciales de la ciudad. *Periferia*. Universidad Estadual de Río de Janeiro, UERJ Río de Janeiro.
- Torres Ribeiro, A. (2009). Cartografia da ação social. Região latino-americana e novo desenvolvimento urbano. Poggiese, H. y Cohen Egler, T.T. (Comps.), *Otro desarrollo urbano: ciudad incluyente, justicia social y gestión democrática*. 1a edición. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.
- Vara Muñoz, J. (2010). Un análisis necesario: epistemología de la geografía de la percepción. *Papeles de Geografía*, (51–52), 337–344.

.2

Desafíos de gestión

El aprendizaje experiencial: una práctica de innovación que se afianza en la Universidad Nacional del Litoral

Integración de la docencia y la extensión /
Desafíos de gestión

Gustavo Menéndez

Secretario de Extensión de la
Universidad Nacional del Litoral,
Argentina.
gmenendez@unl.edu.ar

Laura Tarabella

Secretaria Académica de la
Universidad Nacional del Litoral.
ltarabella@rectorado.unl.edu.ar

RECEPCIÓN: 24/06/16

ACEPTACIÓN FINAL: 07/08/16

Resumen

El presente artículo tiene como referencia el trabajo realizado por la Universidad Nacional del Litoral en lo que hace a la integración de la extensión con la docencia en los últimos años con el objetivo de promover una formación integral para todos los estudiantes que cursan las carreras de grado de nuestra Universidad.

El punto de partida es el reconocimiento de la extensión universitaria como una de las funciones sustantivas de la Universidad. Se define un enfoque teórico-conceptual que permite una caracterización de la extensión en términos de múltiples dimensiones: institucional, comunicacional, social, política y pedagógica.

A partir de esta última se propone incorporar las prácticas de extensión en el currículo universitario desde una perspectiva epistemológica, pues este vínculo produce conocimiento y es justamente sobre el cual se sustenta y se inscribe la educación experiencial para inclusión en el currículo universitario.

Esta propuesta constituye una importante innovación en materia curricular, en tanto ressignifica las prácticas de enseñanza y promueve instancias complementarias y valiosas en la formación de los estudiantes, a la vez que permite consolidar la extensión como una de las funciones sustantivas de la Universidad.

Palabras clave

- Extensión universitaria
- Educación experiencial
- Innovación curricular

Resumo

Este artigo tem como referência o trabalho feito pela Universidade Nacional del Litoral a respeito da integração da extensão com a docência nos últimos anos com o objetivo de promover uma formação integral dos alunos que fazem os cursos de graduação de nossa universidade.

O ponto de partida é o reconhecimento da extensão universitária como uma das funções essenciais da Universidade. É definido um enfoque teórico-conceitual que permite uma caracterização da extensão em termos de dimensões múltiplas: institucional, comunicacional, social, política e pedagógica. A partir desta última se propõe incluir as práticas de extensão no currículo universitário baseadas em uma perspectiva epistemológica, já que este vínculo produz conhecimento e é justamente nele que se sustenta e se inscreve a educação experiencial para inclusão no currículo universitário.

Este projeto constitui uma inovação importante no currículo, já que ressignifica as práticas de ensino e promover instâncias complementares e valiosas na formação dos estudantes, e também permite consolidar a extensão como uma das funções essenciais da Universidade.

Palavras-chave

- Extensão universitária
- Educação experiencial
- Inovação do currículo

Para citación de este artículo

Menéndez, G. y Tarabella, L. (2016). El aprendizaje experiencial: una práctica de innovación que se afianza en la Universidad Nacional del Litoral. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 96-103. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

1. Introducción

Uno de los desafíos más importantes que hoy enfrentan las universidades nacionales está relacionado con el logro de una mayor institucionalización y reconocimiento académico de la extensión universitaria, en tanto constituye una de sus funciones sustantivas. Es decir, la extensión forma parte de la vida académica que, integrada con la investigación y la docencia, contribuye de manera significativa a una mejor calidad y pertinencia universitaria y participa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la generación de nuevos conocimientos y en su apropiación social con el fin de concentrar esfuerzos para una mayor inclusión y cohesión social.

En este sentido, al momento de plantearse la búsqueda de un mayor grado de institucionalización de la extensión se requiere realizar un profundo recorrido institucional que parte de la definición de principios y valores acerca de la educación en general y de la universidad en particular, así como del enfoque teórico conceptual desde el cual se va a plantear la extensión universitaria. Además, se necesita que esta función esencial se encuentre incorporada institucionalmente no solo en el estatuto de cada universidad sino también en sus planes de desarrollo institucional, en sus políticas institucionales y en sus diferentes reglamentaciones. Luego, en este camino de consolidación de la inserción curricular de la extensión resulta fundamental que las políticas acordadas en la universidad en materia de extensión universitaria se traduzcan en sus diversos instrumentos de gestión que permitan identificar las asignaciones de recursos, la definición de las prácticas institucionales y la reflexión crítica de las mismas.

Éste es el recorrido institucional que ha seguido la extensión en el caso de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). La extensión forma parte indisoluble de un modelo de universidad que considera a la educación como un bien público social y un derecho humano y universal. Universidad que nace al calor de la Reforma Universitaria de 1918 y en la que la extensión ha sido sinónimo permanente de compromiso social, de inclusión, de diálogo y de democratización de los conocimientos, incorporada ya de esta manera en el primer estatuto fundante de la UNL en 1919.

Así, a partir de una profunda concepción democrática, autónoma, crítica y creativa, la UNL asume este compromiso social y promueve a través de sus políticas institucionales la más amplia democratización del saber, del conocimiento y de la cultura en diálogo permanente con la sociedad, brinda su desarrollo académico, científico y tecnológico e interactúa con diferentes actores sociales.

A su vez, la extensión en la Universidad ha sido la puerta de entrada al compromiso social, que se traduce en acciones y territorios determinados, en trabajos conjuntos con actores concretos. Toda acción de extensión implica llevar adelante una práctica mediante la cual se pretende aportar a la solución o transformación

de situaciones–problemas detectados en el medio. En cada práctica de extensión (que puede ser un programa, un proyecto, un conjunto de acciones, una capacitación, entre otros) se ponen en diálogo conocimientos científicos con saberes y conocimientos presentes en los espacios sociales en donde se trabaja. Este encuentro de conocimientos y saberes y diálogos con el Estado y la sociedad posibilita a la Universidad un enriquecimiento y fortalecimiento académico y permite pensar y repensar sus políticas de crecimiento institucional. Desde esta perspectiva, 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.

La Universidad, mediante la extensión, promueve la apropiación social del conocimiento y la democratización del capital social y cultural, aspectos claves para contribuir a la transformación social, integrándose de esta manera al medio social del cual se nutre y al que permanentemente contribuye, consciente y comprometida con las problemáticas sociales, culturales y productivas de la región en la que se encuentra inserta.

La conjugación de las dimensiones (que se citan más adelante) y el modelo de intervención de la Secretaría de Extensión, posibilitaron a partir de 2014, la identificación de 12 ejes estratégicos para el desarrollo de la extensión:

- 1) Institucionalización y reconocimiento académico de la extensión.
- 2) Integración de la extensión con la docencia.
- 3) Integración de la extensión con la investigación.
- 4) Acción territorial de la Extensión.
- 5) Análisis y aportes a las políticas públicas.
- 6) Consolidación del Sistema Integrado de Programas y Proyectos de Extensión.
- 7) Fortalecimiento de la política editorial.
- 8) Formación y capacitación en extensión universitaria.
- 9) Internacionalización de la extensión.
- 10) Consolidación de líneas estratégicas de comunicación.
- 11) Planeamiento y evaluación de la extensión.
- 12) Fortalecimiento de los equipos de trabajo, presupuesto y gestión de financiamientos.

Si bien la UNL exhibe una larga trayectoria en materia de extensión universitaria, en las últimas décadas ésta ha pasado a formar parte plena de la vida académica e institucional de la Universidad, con reconocimiento estatutario, incorporada a los planes de desarrollo institucional y fortalecida por un conjunto de normativas e instrumentos de gestión que hacen factible llevar a la práctica los enfoques teóricos conceptuales y metodológicos planteados y definidos por la institución en esta materia.

2. La extensión desde múltiples dimensiones

En la introducción del Plan de Desarrollo Institucional 2010–2019 “Hacia la Universidad del Centenario”, se expresa que uno de los propósitos de la UNL es formar ciudadanos críticos, con sólida formación profesional, actitud emprendedora, competencias para un desempeño internacional y compromiso social para integrarse a una sociedad democrática. Este ideario promueve la generación y gestión de propuestas académicas innovadoras, dinámicas y flexibles, que posibiliten el aprendizaje en situaciones reales, lo que da cuenta del diálogo entre la Universidad y el entorno social. Es así que las Secretarías de Extensión y Académica han promovido la reflexión acerca de los paradigmas educativos existentes y la propuesta de repensar otros que profundicen el pensamiento crítico y el compromiso social de los futuros profesionales de esta Universidad. Se hizo necesario, entonces, sistematizar categorías de análisis para configurar el marco dentro del cual pensar la extensión y su vinculación con la docencia a partir de múltiples dimensiones: institucional, comunicacional, social, política y pedagógica.¹ En el Cuadro 1 se sintetizan esas dimensiones.

Cuadro 1

Académico institucional	Supone: <ul style="list-style-type: none">• Reconocer el aporte de la extensión a la construcción y a la apropiación social del conocimiento.• Generar dispositivos de gestión que apuesten al fortalecimiento de las instituciones democráticas y de las políticas públicas.
Pedagógica	Incluye dos aristas: <ul style="list-style-type: none">• A los cambios que se producen en los procesos de enseñanza y los aprendizajes cuando se ponen en juego teorías, perspectivas y metodologías en situaciones complejas.• El aspecto formativo del conocimiento académico cuando es pertinente y relevante para situaciones o actores determinados (apropiación social).
Social	Implica reconocer a la Universidad como institución social que construye y se construye en las dinámicas sociales, culturales y productivas, en un tiempo y espacio determinado. Las prácticas de extensión se definen en el horizonte de la inclusión y la cohesión social.
Comunicacional	En tanto que: <ul style="list-style-type: none">• La Universidad se inscribe en un campo de relaciones entre sujetos (académicos, sociales, productivos) que ponen en juego significaciones, percepciones, poderes e intereses que son necesarios reconocer y definir.• Involucra el espacio y la opinión pública sobre temas considerados relevantes.
Política	En tanto que toda acción de extensión tiene por objetivo transformar una situación determinada. Esto implica: <ul style="list-style-type: none">• Interpelar al Estado y a las políticas públicas.• Construir agendas de trabajo sobre aspectos relevantes que hacen a la cuestión social.

1) Estas dimensiones fueron ampliamente desarrolladas en esta misma revista en Menéndez (2011, 2012 y 2013).

3. La integración de la extensión en los currículos de la UNL

A partir de la petición que realizaron los estudiantes al Consejo Superior, se institucionaliza en la UNL la incorporación de las prácticas de extensión en el proceso formativo de los estudiantes de las carreras de grado de esta Universidad en tanto éstas constituyan interacciones e intervenciones sociales vinculadas a la formación profesional. Justamente, a través de la vigencia de este marco normativo (Resolución 274/07), las Secretarías de Extensión y Académica 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 vinculado al proceso de curricularización de la extensión.

Desde el año 2007, la UNL viene trabajando en la incorporación curricular de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) en todas sus carreras.

Esta propuesta es una importante 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 promover aprendizajes auténticos a partir de los cuales

“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”. (Camilloni; 2013:11)

Las PEEE son una estrategia innovadora que permite la integración de la docencia y la extensión. En términos de E. Litwin:

“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”. (2008:65)

El desafío que se presenta es el diseño de estrategias, dispositivos y el impulso de acciones que admitan la construcción y apropiación por parte de estudiantes y docentes de prácticas de extensión bajo este enfoque y que promuevan su fortalecimiento.



© Oscar Dechiara

El “Plan de Desarrollo Institucional”, entre otras consideraciones relevantes, destaca que:

“la extensión es una función esencial de nuestra Universidad que promueve el diálogo permanente con el Estado — en sus diferentes jurisdicciones—, con otras instituciones educativas y científico tecnológicas del sistema provincial y nacional, con las organizaciones de la sociedad civil y de la producción en la búsqueda de soluciones a los problemas del contexto, lo que confiere a estas acciones una alta pertinencia social” y también donde se resalta que, “la integración entre la Extensión y la Enseñanza nos posiciona desde una perspectiva en la que los saberes culturales y los conocimientos académicos–científicos se ponen en juego con otros saberes y conocimientos que posee la sociedad, lo que posibilita analizar y abordar los problemas a partir de una concepción y comprensión de la complejidad”. (20)

El Proyecto y Acción (PyA)² formulado en forma conjunta entre la Secretaría de Extensión y la Secretaría Académica recupera una larga tradición de esfuerzos por institucionalizar un nuevo paradigma en la manera de concebir la extensión desde una dimensión dialógica en tanto posiciona a la Universidad y a la sociedad en una relación compartida. Este diálogo supone también una perspectiva epistemológica, pues este vínculo produce conocimiento y es precisamente sobre el cual se sustenta y se inscribe la educación experiencial cuya inclusión en el currículo universitario “convierte a todos los que se impliquen seriamente en el proyecto curricular de formación, en interesados y protagonistas” (Camilloni, 2013:21). La gestión del PyA “Fortalecimiento de la Educación Experiencial en el currículo universitario” ha logrado reunir en las cinco convocatorias sucesivas, desde 2014, 97 proyectos de PEEE con sus respectivos docentes y equipos de cátedra responsables provenientes de todas las Unidades Académicas de la UNL (ver Listado 1).

2) Los Proyectos y Acciones (PyA) son las unidades operativas que materializan los objetivos del Plan de

Desarrollo Institucional 2010–2019. Son confeccionados por los diferentes actores participantes del proceso de

planificación en colaboración con el equipo de la Secretaría de Planeamiento de la Universidad.

Listado 1

Propuestas de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial 2014/2015/2016

- Acompañamiento en la gestión de costos a emprendedores de la Economía Social y Solidaria en la ciudad de Santa Fe.
- Alimentación saludable vs. malnutrición.
- Análisis de la sustentabilidad ambiental de proyectos (optativa Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas / electiva UNL)
- Aportes para reducir conflictos sociales relacionados a la falta de difusión y conocimiento de las nuevas prácticas de producción de frutillas en la zona periurbana de Coronda.
- Aprender enseñando. La Química entre la universidad y la escuela secundaria.
- Aprender Física haciendo Física. Propuesta y realización de trabajos prácticos de Física junto a estudiantes y docentes de la Escuela de Educación Técnica n° 2025 Ceferino Namuncurá.
- Aprendiendo a cuidar nuestra salud, la de los demás y la del ambiente.
- Armado de un laboratorio de Química, capacitación y asesoramiento de los docentes para su uso e implementación en el ámbito de la enseñanza en una escuela primaria.
- Articulando la extensión en Medicina Veterinaria con políticas públicas en el Municipio de la ciudad de Esperanza.
- Asesoría pedagógica para la educación ambiental en el nivel primario: contribuciones desde la didáctica de la Geografía.
- Aspectos inherentes a la organización, administración y situación tributaria y laboral de las entidades deportivas en la actualidad. Aplicación en casos prácticos en territorio.
- Ayudar-t: aprendiendo sobre discapacidad para luego emprender la fabricación de productos de apoyo.
- Capacitación y gestión y administración para la comisión directiva de la Asociación Vecinal Villa del Parque.
- Caracterización de suelos para el mejoramiento de los cultivos y su rendimiento en una huerta escolar de la ciudad de Santa Fe.
- Cartografía temática isla La Rinconada – San Javier.
- Centro de Servicios en la Plaza de las Tres Culturas. Ciudad de Santa Fe, República Argentina.
- Ciencia nómada: aprendiendo–enseñando.
- Ciudad intermedia: simulación (de un proceso) de planificación participativa para su ordenamiento territorial.
- Comportamiento social: conductas en conflicto con la salud y el aprendizaje.
- Conocer para mejorar la salud.
- Conocer y aprender los derechos desde una realidad auténtica para promover la construcción de ciudadanía.
- Conocer y aprender los derechos reales desde una dimensión dialógica y contextualizada en el sitio de producción conceptual.
- Conociendo desde el aprendizaje experiencial las practicas ganaderas que causan pérdidas económicas por decomiso de carne vacuna en la zona de influencia de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Litoral.
- Construcción de un espacio de comercialización virtual para productores de la Economía Social y Solidaria en la ciudad de Santa Fe.
- Construyendo salud.
- Consultorios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales / Asesoramiento Jurídico para la construcción de ciudadanía.
- Crianza artificial de terneros.
- Criterios lúdicos e informacionales para el diseño de dispositivos comunicacionales: la promoción del concepto de soberanía alimentaria.
- Desarrollo de vínculos institucionales que promuevan experiencias de trabajo en producción agroecológica para estudiantes de agronomía en el Centro–Norte de la Provincia de Santa Fe.
- Descubriendo mecanismos de intervención comunitaria en seguridad alimentaria en una red institucional del barrio San Agustín.
- Detección temprana de problemáticas alimentarias y su abordaje en territorio.
- Detective de seres diminutos. Aprender jugando a prevenir las enfermedades parasitarias.
- Educación ambiental en la escuela primaria: asesoría pedagógica y construcción de propuestas didácticas innovadoras.
- Educación ambiental en las escuelas primarias de Esperanza, Santa Fe.
- Educación y derechos humanos en la primera infancia.
- Educando nuevos ciudadanos. La revalorización del patrimonio natural y cultural local: conociendo al Irupé.
- Educándonos como educadores en alimentación y nutrición.
- Ejercicio disciplinar para la construcción de ciudadanía.
- El árbol y sus aportes en los sectores periurbanos. “Construyendo un territorio para el futuro diferente”.
- El mejoramiento urbano barrial como estrategia urbanística de inclusión social.
- Enemigos invisibles en mis alimentos. Estrategia didáctica aplicada a higiene alimentaria y enfermedades transmisibles por alimentos.

Nota: las prácticas están ordenadas por orden alfabético. Algunas de ellas se reeditan año tras año.

-
-
- Estrategias didácticas de nutrición en jardines maternos y educación inicial: el juego como propuesta de acción.
 - Experiencia piloto para la construcción de un mapa de riesgo.
 - Extensión universitaria: prácticas en el territorio.
 - Formación de formadores de jóvenes de las escuelas medias en cambio climático.
 - Formación universitaria y prevención de zoonosis parasitarias transmitidas por los caninos: una experiencia en Esperanza.
 - Fortalecimiento en la gestión de costos a emprendedores de la Economía Social y Solidaria de la ciudad de Santa Fe.
 - Funciones del diseño de comunicación visual para el uso responsable del espacio público. Primera experiencia: Pista de Skate “Candioti Park”.
 - Inclusión de la tecnología satelital para la enseñanza de la Geografía: aprender y construir junto a otros sujetos en la escuela primaria.
 - Inquietxs: derechos en movimiento. Construcción participativa de oportunidades ocupacionales para niñ@s y jóvenes.
 - Jornadas Internacionales de Jóvenes Emprendedores. Programa de identidad y comunicación.
 - Juego, ingenio y emoción: otra forma de aprender matemática.
 - La biodiversidad de la reserva oeste de la ciudad de Santa Fe: un espacio para la ciencia ciudadana.
 - La bioseguridad como herramienta de prevención y fomento de equipos de trabajo.
 - La educación experiencial como herramienta de formación universitaria y prevención de zoonosis parasitarias transmitidas por los caninos.
 - La implementación de estrategias urbanísticas de mejora barrial a partir del reconocimiento de lugares urbanos.
 - La producción arquitectónica de la década de 1970 en la argentina. Una herramienta para la reflexión. Caso de Estudio: “Complejo habitacional San Jerónimo Barrio Centenario – Santa Fe”.
 - Manejo del cultivo de arroz irrigado: visión técnica y social.
 - Movilidad sostenible: caminos escolares.
 - Nodo IV: Desarrollo Regional.
 - Nutrición y estrategias didácticas aplicadas a los jardines maternos y educación inicial: El juego como propuesta de acción.
 - Participando con ciencia.
 - Planificación urbanística con sustentabilidad y participación. Un camino para el ejercicio de la ciudadanía.
 - Práctica hospitalaria de grandes animales.
 - Práctica promocional de salud y derechos de Terapia Ocupacional.
 - Prácticas académicas en espacios productivos vinculados con la biotecnología: aprendizaje experiencial en la cervecería Santa Fe.
 - Problemática la relación existente entre la adolescencia y la imagen que los jóvenes tienen de sí mismos vinculante a los problemas existentes de índole alimentario, tales como la obesidad.
 - Promoción de educación alimentaria en jóvenes y adultos: desafío conjunto Universidad–Comunidad.
 - Promoviendo la formación profesional integral en medicina veterinaria desde el servicio social.
 - Relaciones entre teorías sobre lengua y literatura y prácticas de enseñanza en espacios de formación de formadores (o la educación experiencial puesta en abismo).
 - Relaciones que se construyen en las experiencias escolares. Condiciones socioafectivas y cognitivas que las posibilitan.
 - Seguimiento epidemiológico de parasitosis en caninos del Barrio La Orilla, Esperanza, Santa Fe.
 - Sistematización y análisis de las mediaciones de conflicto en Santa Fe.
 - Social media en la empresa, herramientas de comunicación con el mercado.
 - Taller de cerámica La Guardia: un aporte a la construcción de su identidad comunicacional.
 - Trabajando juntos por una mejor producción en la empresa social caprina.
 - Trabajo intergeneracional para mejorar la situación de salud de los adultos mayores.
 - Un aporte tipográfico para la construcción colectiva de la identidad ciudadana.
 - Un lugar para los guardianes del río: una oportunidad de materializar un habitar sustentable en el paisaje.
 - Una intervención socioeducativa con alumnos del ciclo profesional de la carrera de Medicina Veterinaria.
 - Una propuesta de aprendizaje experiencial en el Nuevo Hipódromo Las Flores, Santa Fe.
 - Uso racional del equino de tiro en un barrio de la ciudad de Santa Fe.
 - Vacunarnos es un derecho de mi familia y mi comunidad: ¡refuerza tu poder!
 - Vigilancia Nutricional en escolares de la ciudad de Santa Fe.

Fuente: Área de Incorporación Curricular de la Extensión, Secretaría de Extensión UNL.

Desde las primeras ideas plasmadas en el año 2007 a la configuración del actual escenario en el que las diez Unidades Académicas se han involucrado activamente en la propuesta, ha madurado la idea de que esta praxis —para cobrar relevancia e institucionalización— requirió de un tiempo y un proceso a través de los cuales se asumió la importancia de que, a los fines de superar una concepción reduccionista de la extensión, estos saberes fueran acreditados. Esto suponía necesariamente la curricularización de esta actividad, es decir, que la misma se pensara, diseñara y plasmara desde un espacio curricular. En este sentido, el documento “Experiencia Institucional. Documento General de Prácticas de Extensión en Educación Experiencial” de 2014 constituyó un punto de partida para la sistematización de las ideas y un insumo insoslayable para promover la formulación de los proyectos. Para su presentación, los equipos de cátedra, asesorados por el Área de Incorporación Curricular de la Extensión, deben definir el objetivo de aprendizaje, la manera en que la Universidad puede contribuir al desarrollo local y/o regional considerando las políticas públicas vigentes, los criterios para la incorporación curricular y los modos de evaluación de los aprendizajes. En suma, los proyectos responden a la idea de que los conocimientos se crean a partir de la transformación de la propia experiencia, esto es, las prácticas de extensión se integran al currículo y promueven que los estudiantes se involucren en la resolución de problemas reales en escenarios complejos. En muchos casos estas instancias son las primeras oportunidades de desarrollar experiencias de extensión y de fortalecer prácticas preprofesionales vinculadas al campo de formación. Estas propuestas requieren de una cuidadosa planificación con un alto grado de previsión y anticipación (Camilloni, 2013). Desde esta perspectiva, la inclusión de la extensión en los currículos universitarios pretende la conversión de los conocimientos adquiridos en saberes o actitudes asociados a calificaciones académicas y profesionales.

4. La formación en extensión

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. Esta formación sería un acompañamiento por parte de la Universidad a aquellos procesos que fueron suscitándose en el devenir de las prácticas. En palabras de Sandra Nicastro y María Beatriz Greco:

“el trabajo de acompañamiento hace un doble movimiento: mirar desde dentro de la situación y mirar de frente a la situación, como si uno invitara tomando de la mano al otro a salir de su escena y no enfrentarse a ella en el sentido de afrenta, sino de ponerse de cara a ella” (2012:99)

En tanto el objeto de acompañamiento es la problematización. Cuestión que, según las autoras:, “persigue como propósito provocar una nueva mirada sobre la situación que se atraviesa, hacer otras preguntas, establecer nuevas relaciones entre los hechos, las condiciones que los sostienen, etc.” (citado por Nicastro y Greco en Nicastro y Andreozzi. 2004:44). Este acompañamiento que hace la institución a sus docentes y estudiantes fortalece y promueve, a partir de la participación en las PEEE, el compromiso de la comunidad educativa. Así, desde 2014 hasta la actualidad se han venido realizando talleres con referentes pedagógicos externos e internos en los que se registra un ascenso gradual de asistentes, docentes y estudiantes. Ascenso que evidencia una mayor cantidad de actores universitarios capacitados y formados bajo este enfoque de la Educación Experiencial y un aumento de los espacios curriculares que optan por esta manera de enseñar y de aprender. Cabe resaltar que los estudiantes, más allá de los aprendizajes adquiridos a partir de la participación en las PEEE y de los talleres de capacitación realizados junto a los docentes, también tienen la oportunidad de formarse de manera teórica y práctica sobre extensión universitaria. A partir de la Resolución 274/07 anteriormente nombrada, se efectuó una acción concreta desde el punto de vista académico: la creación de la asignatura electiva, que se viene desarrollando desde el año 2008, actualmente denominada: Extensión Universitaria: Prácticas en el territorio, que se ofrece a todos los estudiantes de grado de todas las carreras de la UNL. Esto ha posibilitado la formación integral de más de 500 estudiantes de esta casa de estudios. Al hablar de todas las carreras de grado, se está diciendo también para todos los estudiantes interesados. Esta situación permite conformar un espacio curricular donde confluyen las distintas disciplinas y es factible abordar diversas problemáticas identificadas desde diversas perspectivas.

5. Para seguir pensando...

La búsqueda de estrategias didácticas posibilitadoras de la construcción y elaboración de nuevos aprendizajes llevará a plantear como alternativa posible la enseñanza a partir de las prácticas de extensión enmarcadas en la Educación Experiencial. Se rescata también el trabajo interdisciplinario, que compromete no solo la cooperación entre las disciplinas presentes en la formación sino, esencialmente, la construcción colectiva y consensual del proyecto de formación, universidad–sociedad, lo que posibilita el aprendizaje desde y en múltiples direcciones. En definitiva, la incorporación curricular de las prácticas de extensión como prácticas de Educación Experiencial implica para los estudiantes y docentes experimentar un proceso de aprendizaje

“

el trabajo interdisciplinario, que compromete no solo la cooperación entre las disciplinas presentes en la formación sino, esencialmente, la construcción colectiva y consensual del proyecto de formación

en situación de una intervención en el medio social con el abordaje de problemas concretos.

Lo relatado hasta aquí amerita nuevas reflexiones relacionadas con la evaluación de los procesos reflejados en las acciones que se vienen desarrollando. En este sentido, la Secretaría se encuentra trabajando con una meta que supone la evaluación institucional sobre las primeras experiencias implementadas de este tipo de prácticas. Coincidimos con Zulma Perassi (2011) cuando sostiene que la evaluación adquiere relevancia cuando emite un juicio de valor situado, es decir cuando muestra significados en un contexto social y político concreto.

Este número de la *Revista +E*, dedicado al tema "Integración de la docencia y la extensión. Un desafío para el currículo universitario", brinda la posibilidad de resignificar el sentido del aprendizaje experiencial y la lógica particular que posee esta práctica curricular en la UNL a partir de la difusión de algunas de estas experiencias relatadas por los propios protagonistas, en las cuales se aprecia el modo en que la incorporación de la extensión a los currículos de las carreras promueve experiencias de aprendizaje valiosas en la formación de los estudiantes y futuros graduados.

Referencias bibliográficas

- Camilloni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En Menéndez, G. y otros, *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y de enseñar*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Dewey, J. (1960). *Como pensamos. Nueva exposición de la relación ente el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Menéndez, G. (2011). Los desafíos presentes y futuros de la extensión universitaria. *Revista de Extensión Universitaria +E*, (1), 22–31. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Menéndez, G. (2012). Extensión y políticas públicas: la universidad en el centro del debate. *Revista de Extensión Universitaria +E*, (2), 40–46. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Menéndez, G. (2013). La dimensión comunicacional de la extensión universitaria. En Menéndez, G. y otros, *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y enseñar* (pp. 47–57). Santa Fe: Ediciones UNL.
- Nicastro, S.; Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. 1º Edición. 2º reimpresión. Rosario: Homo Sapiens.
- Perassi, Z. (2011). El desafío de evaluar un programa educativo. La experiencia de PROMSE en una provincia argentina (1º ed.). Buenos Aires: Miño y Dávila.

El aprendizaje y servicio como realización de la extensión universitaria. El caso de las Prácticas Sociales Educativas en la Universidad de Buenos Aires

Oscar Gabriel García

Secretario de Educación Media de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.
ogarcia@rec.uba.ar

Gustavo Galli

Secretario de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires.
gjgalli@rec.uba.ar

Integración de la docencia y la extensión /
Desafíos de gestión

RECEPCIÓN: 24/06/16

ACEPTACIÓN FINAL: 07/09/16

Resumen

A partir del año 2017 las Prácticas Sociales Educativas (PSE) tendrán un carácter obligatorio en la Universidad de Buenos Aires. Esta decisión apunta a promover un importante cambio en la formación universitaria. Analizamos su origen, definición y los problemas relacionados con su incorporación curricular. Planteamos la extensión como una forma de relación entre la universidad y la sociedad, donde la estrategia pedagógica que surge son el aprendizaje y servicio solidario como elementos de formación integral de los futuros profesionales. Será entonces que, mientras el aprendizaje y servicio le dan contenido teórico a la extensión universitaria, las PSE realizan esta tradicional misión del sistema de educación superior en la Argentina. Presentaremos entonces el modelo de implementación de estas prácticas educativas en la Universidad de Buenos Aires.

Palabras clave

- Extensión universitaria
- Educación situada
- Aprendizaje y servicio
- Prácticas Sociales Educativas
- Impacto curricular

Resumo

A partir do ano 2017, as Práticas Sociais Educacionais (PSE) devem ter a condição de obrigatórias na Universidad de Buenos Aires. Esta decisão tenta promover uma mudança significativa na formação universitária. Analisaremos a origem, a definição e os problemas relacionados com a sua incorporação curricular. Consideramos a extensão curricular como uma forma de relação entre a universidade e a sociedade, em que a estratégia pedagógica que surge é a aprendizagem e o serviço solidário como elementos de formação integral dos futuros profissionais. Nesse sentido, enquanto a aprendizagem e o serviço realizado dão conteúdo teórico à extensão universitária, as PSE realizam esta tradicional missão do sistema de educação superior na Argentina. Apresentaremos o modelo de implementação destas práticas educacionais na Universidade de Buenos Aires.

Palavras-chave

- Extensão universitária
- Educação em contexto real
- Aprendizagem e serviço
- Práticas Sociais Educacionais
- Impacto curricular

Para citación de este artículo

García, O. y Galli, G. (2016). El aprendizaje y servicio como realización de la extensión universitaria. El caso de las Prácticas Sociales Educativas en la Universidad de Buenos Aires. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 104-111. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL

1. Introducción

Durante los últimos años, nuestro sistema de educación superior ha instrumentado acciones tendientes a jerarquizar las actividades por las cuales la universidad se vincula con la comunidad. La implementación de propuestas que relacionan a las universidades con el medio en que se desarrollan, como la creación del Programa de Fortalecimiento de la Universidad Argentina por parte del Ministerio de Educación en 2010, sumada a la creación, en julio de 2008, de la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI), en su condición de comisión asesora del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), serían solo algunas de las propuestas que confirman esta tendencia.

Hoy la Universidad de Buenos Aires (UBA) cuenta con un programa de subsidios para proyectos de extensión universitaria consolidado y en permanente crecimiento,¹ con un aumento considerable en las becas de ayuda económica y el desarrollo del primer programa integral e interdisciplinario de acción comunitaria en barrios vulnerables (Resol. CS n° 4308/2008). De esta manera orienta gran parte de sus acciones hacia la comunidad de la cual se nutre. En este sentido, la implementación de las Prácticas Sociales Educativas (PSE)² constituye la última etapa de una clara política pública que tendrá como fin el de generar mecanismos para poner al servicio de la sociedad los saberes que allí se producen y enseñan.

“La universidad tiene que convertirse en uno de los factores principales del cambio profundo que exige la situación actual. Para lograr este objetivo, es imprescindible conocer y responder a las necesidades, requerimientos y aspiraciones de la comunidad” (Risieri Frondizi, 1971:247).

Ahora bien, ¿cómo se debe proceder? ¿De qué hablamos cuando nos referimos a vincular la institución universitaria con la comunidad? ¿Son la “educación situada o experiencial”, el “aprendizaje y servicio” y/o las PSE formas en la que la extensión universitaria se realiza? ¿Es la extensión universitaria lo suficientemente explícita a la hora de definir la función social de las universidades? Seguramente no. La extensión, como una de los tres pilares en que se funda nuestro sistema de educación superior, no ha adquirido en el tiempo los atributos esenciales que la caractericen exhaustivamente respecto de la docencia y la investigación científica. Esto ha dado origen a un gran problema de gestión debido a que la ha transformado en un área de actividades compleja y abarcativa que intenta explicar un sinnúmero de cuestiones hacia el interior del sistema de educación superior sin anclar en

ninguna de ellas. Es que esta noble misión se ha desarrollado sin lineamientos estratégicos sostenidos, lo que le imposibilitó construir un cuerpo teórico donde apoyarse para continuar su tarea, acumular experiencias, perfeccionar prácticas y generar el debate sobre los problemas socioculturales de la actualidad.

Sumergirse en el debate de las propuestas de las prácticas sociales es asumir el desafío de abordar un tema sumamente complejo, no por el tipo de prácticas al que se estaría refiriendo sino, y fundamentalmente, al mismo concepto de práctica universitaria tan discutido durante los últimos años. Es que la separación entre enseñanza teórica y práctica lleva más de siglo y medio sin llegar a conclusiones categóricas, sobre todo en Argentina, cuyo sistema de educación superior se caracteriza por ser profundamente academicista. Sin embargo, la pedagogía está haciendo un giro que permite una mirada renovada sobre la “práctica” y posibilita a los alumnos realizar su aprendizaje de modo más efectivo.

Tradicionalmente, el proceso de enseñar y de aprender corría por la misma avenida: era común ver a los especialistas en didáctica hablar de proceso de enseñanza–aprendizaje como si se tratara de un proceso continuo donde la transmisión de conocimiento se jugará solo en la primera parte del término. En pocas palabras, si se controlaban todas las variables de la enseñanza automáticamente los alumnos aprendían. Y si no ellos fracasaban.

Por eso, la enseñanza es concebida como un proceso complejo que se desarrolla en contextos institucionales de incertidumbre y donde el docente opera a partir de supuestos personales y condiciones institucionales que muchas veces no controla y que determinan fuertemente sus resultados (Davini, 1993). Enseñar, educar, supone la intencionalidad de transformar, de producir cambios en aquellos que son el centro de la acción educativa y, sobre todo, de seleccionar las estrategias pedagógicas para tal fin, el que sumado a una adecuada infraestructura hará de la enseñanza una actividad dirigida y efectiva a la hora de transmitir. Pero ello, ¿es suficiente? Seguramente no. El término complementario de “aprendizaje” alude tanto al proceso mediante el cual se adquiere un conocimiento (tarea) como a su incorporación efectiva (rendimiento). Entonces la enseñanza incide sobre el aprendizaje como tarea, y son *las tareas desarrolladas por el alumno, las responsables del aprendizaje como rendimiento* (Basabey Cols, 2004). Así, tanto la enseñanza como el aprendizaje no pueden ser vistos como etapas de un mismo proceso lineal debido a que son dos procesos separados y diferentes, ya que una cosa es enseñar y otra muy distinta es cómo

1) Programa de subsidios UBANEX que con la Resolución (CS) n° 3411/2015 aprobó el 8vo. llamado.

2) Programa de Prácticas Sociales Educativas – Resoluciones (CS) n° 520/2010 y 3653/2011.

“

cuando se piensa en las prácticas de aprendizaje y servicio debe pensarse en una innovación pedagógica que determina un proceso formativo integral

el alumno se apropia de lo que se le enseña. Por supuesto que no existe aprendizaje sin enseñanza ni enseñanza sin aprendizaje, ciertamente son dos procesos diferentes pero conjugados. En resumen, solo en la experiencia subjetiva del alumno se realizará el aprendizaje puesto que permitirá en él elaborar las estructuras cognitivas por las cuales se fijan los conocimientos.

En este sentido, cuando se piensa en las prácticas de aprendizaje y servicio debe pensarse en una innovación pedagógica que determina un proceso formativo integral, de modo bidireccional entre teoría y experiencia práctica. Implica además aprendizajes activos y significativos centrados en el sujeto que aprende y una concepción del conocimiento como bien social. Y, sobre todo, donde las prácticas didácticas estén dirigidas a capacitar a los docentes en la difícil tarea de integrar la enseñanza y la investigación y al mismo tiempo desarrollar en los jóvenes habilidades sociales. (Campus Compact, 1999).

Para los defensores de esta corriente pedagógica, se establece que las instituciones educativas no solo tienen la responsabilidad de desarrollar en los estudiantes los conocimientos, competencias y aspiraciones de realización personal, sino además la de buscar que éstos se comprometan con el contexto de la comunidad en la cual se desarrollan.

El presente trabajo intentará echar luz sobre los problemas mencionados, posibilitar la reflexión sobre las diferentes corrientes y teorías en que se realiza la extensión universitaria y poner énfasis en el aprendizaje y servicio, la implementación de las PSE y el impacto en la formación y rendimientos de los alumnos que participan de las mismas.

1. La conceptualización del aprendizaje y servicio

El largo recorrido de la extensión universitaria como acción formativa tiene sus orígenes en las universidades británicas de fines del siglo XIX. Allí donde las consecuencias de la Segunda Revolución Industrial hacían necesario capacitar a los empobrecidos obreros que debían estar a cargo del proceso de

producción en masa, las universidades rompieron el gueto que protegía las mentes prístinas de sus alumnos e instrumentaron los primeros cursos extracurriculares para trabajadores de las industrias textiles. Poco a poco esta noble misión se fue extendiendo hacia todo el ámbito laboral haciéndose más abarcativa y cubrió incluso necesidades que iban más allá de la capacitación. Esta forma de abordaje general de los problemas sociales fue la que influyó a las universidades hispanoamericanas y posibilitó la generación de innumerables proyectos elaborados desde diferentes disciplinas académicas. Las labores extensionistas así concebidas se definirían como las acciones directas e inmediatas en el campo social, apoyadas en una matriz de investigación y docencia. La investigación permite que abordemos el campo con conocimiento de las verdaderas causas del problema social, como también que planifiquemos las acciones a futuro (metodología y objetivos), mientras que la docencia forma a aquellos que deberán intervenir en el territorio, puesto que no de cualquier modo se llevará adelante dicha intervención (actividades y tareas). En este sentido, podemos establecer que toda práctica extensionista conlleva la necesidad de poner el foco tanto en la comunidad como en la formación personal de aquellos que la ejercen. Es por ello que en las últimas décadas ha aumentado la oferta de medidas formativas que tomen en consideración el desarrollo de una cultura democrática y participativa, que despierten el interés de formar parte activa de la vida pública y que promuevan la convivencia en sociedades multiculturales desde la comprensión y el diálogo, luchando contra la exclusión en pro de la cohesión social (Folgueiras Bertomeu, 2013).

Es importante destacar que en el aspecto pedagógico son varias las propuestas que se han desarrollado, pero tal vez una de las que con más fuerza ha avanzado es la del aprendizaje y servicio (Ap-S). Prácticamente todas las universidades norteamericanas disponen de programas de Ap-S. También puede verificarse la importancia de diversas fundaciones privadas que dan soporte a iniciativas y programas de Ap-S, como Kellogs, Carnegie, Readers-Digest, etcétera.

Al mismo tiempo, la expansión de los proyectos de aprendizaje y servicio en Latinoamérica, particularmente en países como Argentina, Uruguay o Chile, sale de la tradicional práctica profesional y se asocia a una vocación de ayuda social realizando servicios comunitarios de transferencia directa; de aquí que se prefiera hablar más de Aprendizaje y Servicio Solidario que de Aprendizaje y Servicio. Las primeras prácticas se sitúan en los años ochenta, pero será en el año 2000 que estas propuestas se consolidan con la creación de Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) en Buenos Aires. Son muchas y variadas las definiciones que se han expresado en nombre del aprendizaje y servicio. Cada una de ellas ceñida por la naturaleza de la institución educativa y el contexto en que se desarrollan las actividades. En tanto, se pueden observar dos grandes tendencias: una del origen anglosajón, que entiende el Ap-S (Learning-Service) como una de las tantas formas de aprendizaje a través de la experiencia, del “aprender haciendo”. En esta línea, el énfasis estará puesto en el desarrollo de habilidades técnicas más allá de las consecuencias o impacto de dichas prácticas. Aquí el vocablo *service* evoca más el “hacer juntos” que el “dar para” (Tapia, 2003). Por el contrario, en el ámbito iberoamericano el concepto de “servicio” se presenta más extensivo, entendiéndose como una respuesta solidaria a los tantos desafíos que plantea la condición de vulnerabilidad social. Será por ello que la difusión en Latinoamérica se ha dado bajo la denominación de “aprendizaje y servicio solidario”. Otro de los conceptos utilizados con el fin de describir estas prácticas suele ser la “educación situada”, que considera el aprendizaje escolar como un proceso en el que los estudiantes se integran de manera gradual a una comunidad de prácticas sociales. Es la enseñanza entendida como producto de la experiencia, así la educación experiencial suele ser denominada comúnmente como enseñanza situada. En este caso, se refiere a una clase particular de aprendizajes, a una estrategia de enseñanza con enfoque holístico que está destinada a relacionar el aprendizaje académico con la vida real (Camillioni, 2009). Por lo tanto, para la enseñanza situada aprender y realizar actividades para y con la comunidad son acciones inseparables, por lo que los alumnos han de aprender haciendo dentro del contexto pertinente (Díaz Barriga, 2003). Algunas de las estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje experiencial y/o situado, son las siguientes:

- Enfocan la construcción del conocimiento en contextos reales, a través de proyectos participativos y análisis de casos. También en la construcción de conocimientos y habilidades para diseñar planes y proyectos de acción social en los que intervengan de manera sustantiva los estudiantes.
- Hacen hincapié en el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas, y en el pensamiento de alto nivel.
- Se centran en la participación en prácticas sociales auténticas de la comunidad y fomentan el trabajo en equipo de tipo colaborativo.

Respecto de estas estrategias cabe señalar dos cosas:

1. Algunas de estas estrategias han sido desarrolladas hace décadas y tienen sus antecedentes en la enseñanza experiencial, el método de proyectos y el análisis de casos. Sin embargo, ahora están siendo reconceptualizadas desde la perspectiva situada y sociocultural.
2. Varias de estas estrategias pueden combinarse en la práctica e incluso encontrarse integradas en propuestas de aprendizaje y servicio.

Cabe mencionar que en la enseñanza situada la unidad básica de análisis no es el individuo ni los procesos de aprendizaje propiamente dichos sino que la acción recíproca, es decir, la actividad relacional de las personas que actúan en contextos determinados. De esta manera, una situación educativa, a efectos de su análisis e intervención instruccional, requiere ser concebida como un sistema de actividad cuyos componentes incluyen:

- El sujeto que aprende.
- Los instrumentos utilizados en la actividad.
- El objeto a apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos).
- Una comunidad de referencia en que la actividad y el sujeto se insertan.
- Normas o reglas de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad.
- Reglas que establecen la división de tareas en la misma actividad.

De lo anterior se desprende que la enseñanza situada se constituye como síntesis entre las líneas de trabajo anglosajón y la latinoamericana, por lo que originan una novedosa pedagogía que establece un modo específico de vincular la institución universitaria y la comunidad. Un modo por el cual se deben construir espacios de reflexión y aprendizaje curriculares que ayuden a comprender la realidad y a desarrollar capacidades creativas para enfrentar nuevas situaciones que den respuestas a entornos sociales problemáticos. Estos espacios actuarán como interfaces bidireccionales donde los profesores y alumnos aprenden y la comunidad se beneficia con la transmisión de conocimiento.

Más recientemente, estas propuestas se han ido difundiendo en Europa. Los primeros intentos de sistematización se sitúan ya iniciado el siglo XXI con la creación de distintas organizaciones, programas y encuentros. Algunos ejemplos que cita Folguiras Bertomeu (2013) en la actualidad son los siguientes:

- 2002, Higher Education Active Community Fund (Gran Bretaña).
- 2005, Service Learning: Dialogue between Universities and Communities (Proyecto Leonardo: CIVICUS) (Unión Europea).
- 2005, Forum Cívico-Educativo (Madrid, España).
- 2005, Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio (Barcelona, España).

En el caso de la UBA, es importante destacar el Programa Integral de Acción Comunitaria en Barrios Vulnerables creado por el Consejo Superior de la UBA en 2008, que fue premiado en distintas ocasiones por el desarrollo de las buenas prácticas en Ap-S. Entre las distinciones obtenidas se cuentan:

- Declaración de Interés Educativo por la Legislatura de la ciudad de Buenos Aires. Proyecto aprobado en junio de 2010.
- Mención especial del Premio Presidencia de la Nación a las "Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior 2010" para el Programa Integral de Acción Comunitaria en Barrios Vulnerables de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la UBA, agosto de 2010.
- Primer lugar en el premio Mac Jannet Prize For Global Citizenship (premio a la ciudadanía global) otorgado por la Red Talloires: asociación internacional que fomenta que las universidades incorporen la participación ciudadana y el servicio a la comunidad en su misión de investigación y enseñanza 2011.

2. Las PSE: el caso de la UBA

En la formación superior es de radical importancia reflexionar sobre las competencias profesionales que el contexto requiere. Hoy la realidad laboral demanda una formación integral que, en resumidas cuentas, no puede significar solo la adquisición de contenidos teóricos ni de habilidades técnicas sin que ellas se hayan puesto a prueba en escenarios reales en donde luego se irán a desarrollar. Por lo expuesto, plantear una nueva enseñanza significará brindar herramientas para que los alumnos obtengan diversas visiones del mundo, participen en nuevas y variadas formas de las prácticas educativas y adquieran una posición reflexiva frente a la realidad. Eso debe constituirse en el objetivo esencial de una instrucción

superior integral, donde a la adquisición de conocimientos específicos se suma la capacidad de poder comprender, compartir y producir significados, adoptando una actitud activa frente a la realidad social por medio de una mirada reflexiva, crítica y creativa. El reto aquí es desarrollar tareas en la comunidad que puedan transformarse en experiencias de aprendizaje dignas del curso académico con el que se integran. La educación experiencial o situada es la que se produce fuera del aula y en vínculo con la comunidad. Implica necesariamente una interacción. Integra aprendizaje y desarrollo personal (Kolb, 1984).

Un modelo explicativo de la educación experiencial o situada nos permite ver con más claridad la configuración de diversas estrategias pedagógicas. Este modelo presenta cuatro cuadrantes que resultan de aplicar dos criterios: por un lado, la relación del estudiante con la comunidad (servicio social) y, por otro, el vínculo del estudiante con los aprendizajes establecidos en el currículo (instrucción formal).

Cuando las prácticas educativas como estrategia pedagógica se sustentan en reconocer y satisfacer intereses de la comunidad, sin estar relacionado ello con el currículo, estamos frente a actividades netamente solidarias. Si reconocen y satisfacen intereses curriculares (de adquisición de competencias técnicas) sin estar relacionadas con la acción directa en la comunidad, nos referimos a las clásicas pasantías como práctica profesional. Es importante destacar en este caso que la comunidad es un escenario pasivo en el que poco importan las modificaciones que operen en él. Por otra parte, si la actividad se enmarca en un servicio social y el estudiante aprende pero lo hace en cuestiones no relacionadas con el currículo, estamos en presencia de los llamados voluntariados. Y por último, si la estrategia pedagógica implica la conjugación total de ambas dimensiones, es decir, un alto grado servicio social y alta relación con los mandatos curriculares, se trata de lo que se conoce como aprendizaje y servicio. Por supuesto que este tipo de estrategia requiere ampliar los contenidos curriculares a la socialización de valores y competencias, tales como desarrollar en el estudiante la capacidad de pensamiento crítico y plantear posibles soluciones a cuestiones sociales. El estudiante será entonces capaz de identificar y definir problemas, de usar tecnologías con propósitos y necesidades propias y no ser usado por ellas, capaz de actuar con autonomía en situaciones inesperadas, de enfrentar encrucijadas y tomar decisiones con sentido ético y de trabajar por un nuevo y mejor mundo guiado por las relaciones entre el conocimiento objetivo, el propósito moral y la práctica social.

En este sentido, debemos destacar que las prácticas sociales universitarias y las prácticas profesionales difieren en varias cuestiones. Si bien es cierto que ambas son formas de aprendizaje basado en la experiencia, son marcadamente diferentes. En primer lugar, como ya vimos, las PSE privilegian tanto la adquisición de

Cuadro de clasificación de estrategias de educación experiencial

Pasantía	Práctica educativa donde el foco se pone solo en la formación técnica individual.
Solidarias	Prácticas educativas que ponen el acento solo en el beneficio a la comunidad.
Voluntariados	Prácticas educativas en que el foco se pone tanto en el beneficio a la comunidad como en el aprendizaje de conocimientos no curriculares.
Aprendizaje-servicio	Práctica social en que el foco se pone tanto en el beneficio a la comunidad como en el aprendizaje de conocimientos curriculares.

Fuente: elaboración personal sobre la base de las apreciaciones realizadas por la profesora Alicia Camilloni (2013).



© Oscar Dechiara

conocimientos como el beneficio concreto de este conocimiento en el campo social, mientras que la pasantía o práctica profesional se centra solo en el servicio brindado como entrenamiento para el alumno (Honnet-Porter & Poulsen, 1989). En segundo lugar, las prácticas profesionales están impulsadas por las necesidades del plan de estudios; mientras que las PSE, por necesidades curriculares y de la comunidad. En tercer lugar, las prácticas profesionales preparan técnicamente a los estudiantes para su posterior actividad laboral, mientras que las PSE los preparan para un ejercicio profesional ético y responsable frente a la realidad social de su tiempo.

A partir de lo anterior, entendemos como PSE a las actividades de aprendizaje y servicio por las que se logran claros beneficios tanto para la formación individual como para la comunidad en la cual se interviene, promoviendo la integración social con el fin de transformar la realidad en pos de la inclusión, profundizar el desarrollo local y abrir los recursos en poder de la comunidad. Todo ello mediante el trabajo interdisciplinario, intersectorial y participativo, profundizando el sentido integral de las acciones de políticas sociales y contribuyendo así al mejoramiento de la formación individual y de la calidad de vida de las personas.

¿Qué se aprende? Formación académica, habilidades técnicas, responsabilidad ciudadana, responsabilidad en el trabajo, formación ética. El aprendizaje-servicio requiere asociación con la comunidad, objetivos en respuesta a necesidades de la comunidad, objetivos de aprendizajes curriculares explícitos, reflexión, evaluación o tutoría. Se pueden señalar como características del aprendizaje-servicio (Eyler & Giles, 1999) que: las experiencias son auténticas, implican cooperación más que competencia con otras personas, requieren compromiso personal con la comunidad

y actitud ciudadana, se hace necesario tratar con problemas complejos, en situaciones reales, y demandan aprendizaje de nuevos conocimientos. No es suficiente contar con conocimiento abstracto y general, sino que hay que aprender a aplicarlo en situaciones reales. Promueve aprendizajes profundos porque hay que reorganizar el conocimiento adquirido e integrar nuevo. Facilita la evaluación porque los resultados son inmediatos y visibles para los diferentes actores. Compromete a la totalidad de la persona, intelectual, afectiva y físicamente.

Ahora bien, ¿se puede construir una cultura ciudadana responsable? El tema adquiere real importancia debido a que hoy la ciudadanía se ha transformado en un concepto declaradamente difuso. Es claro, si hay algo que ha caracterizado a la modernidad (sobre todo durante el siglo XX) es que el concepto de ciudadano era un modelo visiblemente establecido en todos los países por igual. Un ciudadano era aquel individuo que manifestaba ejercer los derechos propios de la condición de ciudadanía en cada nación, y debe ser por eso que se lo suele describir hoy como “ciudadanía estatutaria”. Esta tradicional concepción del ciudadano, aferrado al entramado jurídico de un Estado nacional asentado por otra parte, en un ámbito territorial determinado, es lo que en los últimos 40 años ha entrado en crisis, fundamentalmente por los sucesivos cambios en el escenario internacional: los flujos migratorios masivos, la creciente multiculturalidad, la sociedad de la información, el impacto tecnológico en las comunicaciones, las políticas de género, el avance en la legislación de los jóvenes, etc. Se fue erosionando poco a poco esta idea tradicional de ciudadanía. Hoy hablamos de ciudadanía cosmopolita, que incluso pone en crisis la misma definición de Estado nacional y hace de ella algo indeterminado y flexible.

Dar respuesta educativa a estas nuevas dimensiones de ciudadanas y ciudadanos es entonces todo un desafío y se ha convertido en la base de los debates intelectuales de principio de siglo XIX. Esta novedosa concepción de "ciudadanía" se entiende en el ejercicio pleno de los derechos y no en la descripción jurídica objetiva; por lo tanto, el ciudadano es aquel que se "empodera" a partir de la participación activa que garantiza la realización de los derechos. El nuevo modelo de ciudadanía pasa a ser un proceso de construcción de todos los individuos participantes, por lo cual no se define de modo acabado y debe ser construido todos los días, haciendo de la educación un instrumento extraordinario para tal fin (Folgueiras Bertomeu, González y Julián, 2010).

2.1. Los objetivos de las PSE

Como objetivo central se propone lograr integralidad en el proceso de aprendizaje, con impacto curricular, a partir de prácticas interdisciplinarias y obligatorias, y asimismo desarrollar en los alumnos la cooperación y la inteligencia colectiva.

Entre los objetivos específicos, las PSE se plantean:

- Implicar a los alumnos en una experiencia "auténtica", fuerte y común, para volver a ella de una manera reflexiva y analítica, fijando nuevos saberes.
- Promover la integración social con el fin de transformar la realidad en pos de la inclusión, profundizar el desarrollo local y ampliar los recursos en poder de la comunidad a partir del trabajo interdisciplinario, intersectorial y participativo.
- Profundizar el sentido integral de las acciones de políticas sociales y mejorar la formación individual y de la calidad de vida de las personas.
- Promover el desarrollo de valores de ciudadanía fundados en el compromiso social.
- Potenciar la vinculación de las prácticas académicas universitarias con la comunidad en la que se inserta la institución articulando las necesidades curriculares y de la comunidad.
- Integrar las funciones de enseñanza, investigación y extensión.
- Posibilitar miradas reflexivas y críticas sobre la sociedad desde los enfoques propios de las disciplinas.
- Desarrollar la cooperación y los vínculos entre docentes y estudiantes, y entre ellos y la sociedad.
- Incentivar el desarrollo del pensamiento crítico y su utilización para la solución de problemas concretos.
- Desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas.
- Formar para la concepción y la conducción de proyectos. Liderazgos institucionales.

2.2. Organización y gestión operativa

Las PSE, que comenzaron a implementarse en los currículos de todas las carreras en condición de optativas durante los ciclos lectivos 2012/2016, serán obligatorias a partir del año 2017. Todas

las Facultades elevarán al Consejo Superior de la UBA una lista con los proyectos que se ofrecerán a los estudiantes mediante una base de datos establecida a tal fin, incluyendo entre otros datos el cupo de alumnos permitido y el cronograma de tareas.

Los estudiantes podrán comenzar las PSE una vez finalizado el Ciclo Básico Común y el primer cuatrimestre de la carrera y podrán optar por los proyectos ofrecidos por su Facultad de origen o de otra unidad académica. Estas prácticas tendrán una duración cuatrimestral de 42 horas como mínimo y estarán supervisadas por un profesor y un equipo de auxiliares docentes que guiará las actividades. Los estudiantes deberán llevar adelante y por escrito un relevamiento de todas las actividades semanales a modo de bitácora, las cuales deberán ser firmadas por el docente a cargo del proyecto. Al finalizar las prácticas, los profesores a cargo emitirán un certificado para cada alumno que haya aprobado dichas actividades. En el caso de alumnos que realicen las PSE en proyectos que no pertenezcan a su unidad académica, el certificado deberá ser firmado, además de por el director general de la práctica, por la Secretaría Académica de la Facultad de donde dependa el proyecto.

Vale recordar que una PSE constituye un trayecto formativo que incluye tres componentes: uno formativo, que supone el desarrollo de habilidades mediadas a través de procesos de enseñanza, uno social en la medida en que es una práctica que se desarrolla en espacios extraáulicos y se dirige a la sociedad, y un componente de intervención por cuanto implica el desarrollo de estrategias con el objetivo de brindar un servicio a la comunidad en la que se inserta la institución.

3. A modo de conclusión

Hasta aquí se ha intentado realizar una aproximación a la necesidad de revalorizar las prácticas educativas en educación superior como forma de lograr aprendizajes más efectivos y a su definición y los problemas que surgen relacionados con la incorporación curricular de las mismas. Además, se abordó la manera en que dichas actividades curriculares se presentan en estrategias pedagógicas que, en la interacción con la comunidad, permiten desarrollar tareas con las cuales el alumno aprende cuestiones que se encuentran más allá de las competencias técnicas, tales como habilidades sociales, formación ética y responsabilidad ciudadana.

No debe pensarse entonces el compromiso social de la universidad como la mera transferencia de conocimientos y tecnologías que produce, sino que se hace imprescindible comprender las necesidades comunitarias como punto de partida para la creación de nuevos saberes, con la certeza de que el abordaje de las situaciones críticas que se generan en los espacios populares cambian actitudes y producen a su vez conocimientos que actúan como factores determinantes de la madurez y el compromiso de los universitarios.

Extensión es una forma de relación entre la universidad y la sociedad que puede ser un instrumento de cambio al acercar la universidad a los sectores más desfavorecidos, promover su desarrollo y, en este sentido, establece una relación dialéctica entre la investigación, la docencia y la acción concreta. De este modo, las actividades de extensión deben tener como objetivo prioritario “el apoyo solidario para la resolución de los problemas de exclusión y discriminación social, de tal modo que se dé la voz a los grupos excluidos y discriminados” (Da Souza Santos, 2005:92).

Para lograr un auténtico relevamiento de las necesidades y potencialidades de una comunidad resulta necesario establecer nexos con las asociaciones de la sociedad civil. El contacto directo con estas asociaciones facilita una mirada estratégica sobre las capacidades económicas y productivas de la localidad y proporciona la base necesaria para la articulación de las acciones directas.

El presente trabajo apunta también a resolver una de las dificultades que suelen encontrar los programas de extensión universitaria: el hecho de no estar articulados en una propuesta institucional global, lo que podría resultar en la discontinuidad de los proyectos, falta de conexión entre grupos que realizan actividades semejantes, disociación respecto de la docencia y la investigación, carencia de financiamiento adecuado y evaluación regular.

Es por ello que se hace imprescindible incorporar curricularmente a las prácticas sociales universitarias con carácter obligatorio, a través de un profundo debate que vaya más allá de lo administrativo y que implique un verdadero cambio en la cultura institucional de nuestras universidades con el fin de hacer realidad su función social y aportar a un proceso educativo más integral. Así gestado dicho programa, podrá atender a las siguientes instancias: articulación con las organizaciones de la sociedad civil, diagnóstico de potencialidades y necesidades particulares de la localidad en que se inserta, producción de conocimiento, investigación social, articulación de proyectos, abordaje interdisciplinario y acción social directa.

Referencias bibliográficas

- Basabe, L.; Cols, E. y Feeney, S. (2004). *Los componentes del contenido escolar*. Ficha de la cátedra de Didáctica I. Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Camillioni, A. (2009). III Congreso de Extensión Universitaria. Santa Fe, 20, 21 y 22 de mayo. Panel: Incorporación curricular de la extensión.
- Campus Compact (1999). *Higher education in service to the nation*. Providence, RI: Campus Compact.
- Davini, M.C. (2008). *Métodos de Enseñanza: didáctica general para maestros y profesores* (1º ed.). Buenos Aires: Santillana.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/85> (consultado el 25 de junio de 2009).
- Eyler, J. & Giles, D. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Folgueiras Bertomeu, P. (2013). Aprendizaje y Servicio: Estudio del Grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación* 362. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona.
- Folgueiras Bertomeu, P.; González, E. y Juliá, B. (2010). Ciudadanía, participación y aprendizaje y servicio: del centro educativo a la comunidad. *Revista Científica Tzhoeco-en*, III (5), 92-105. Edición especial. Universidad Sr. De SIPAN. Chipalco, Perú.
- Honnet-Porter, E. & Poulsen, S. (1989). *Principles of good practice for combining service and learning*. *Wingspread Special Report*. Racine, WI: The Johnson Foundation.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Fronzizi, R. ([1971] 2005). *La universidad en un mundo de tensiones*. Cap. 4 "Misión Social: El Sentido dinámico de la misión social". Buenos Aires: Eudeba.
- Sousa Santos, B. de (2005). *La Universidad en el Siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tapia, M. N. (2003). Servicio y Solidaridad en Español: Una cuestión terminológica o un problema conceptual. En Perold, H.; Sherraden, M. and Stroud, S. (Eds.). *Servicio Cívico y Voluntariado. El Servicio Cívico y el Voluntariado en el Siglo XXI (Service Enquiry en Español)*. Johannesburg: Global Service Institute, USA-Volunteer and Service Enquiry Southern Africa.

Curricularización de la extensión universitaria para la promoción de la salud en la Universidad de La Habana. Un acercamiento a su conceptualización y praxis

Amado Batista Mainegra

Profesor investigador del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de La Habana, Cuba.
amainegra@rect.uh.cu

Tania Ortiz Cárdenas

Directora del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de La Habana.
tania@cepes.uh.cu

Odette González Aportela

Directora de Extensión Universitaria, Universidad de La Habana.
odette@rect.uh.cu

Resumen

A partir de las exigencias actuales de la educación superior cubana en la formación integral de los estudiantes y la participación activa y consciente de estos en dar solución a las demandas de la sociedad, la Universidad de La Habana incursiona desde el curso académico 2009–2010 en el desarrollo de la curricularización de la extensión universitaria. De ahí que el objetivo del presente trabajo sea socializar la experiencia de implementación de una estrategia metodológica de integración de procesos sustantivos como contribución a la conceptualización y praxis de la curricularización de la extensión universitaria en Cuba. La estrategia metodológica propuesta contribuye a la solución del diagnóstico inicial, caracterizado por la atomización de los procesos sustantivos universitarios y el estado deseado y necesario de integración de dichos procesos, específicamente en las acciones de promoción de salud, donde la extensión universitaria desempeña un rol dinamizador y sistémico y contribuye a la formación integral del joven profesional cubano.

Palabras clave

- Curricularización
- Extensión universitaria
- Estrategia metodológica
- Promoción de salud

Integración de la docencia y la extensión /
Desafíos de gestión

RECEPCIÓN: 24/06/16

ACEPTACIÓN FINAL: 15/09/16

Resumo

A partir das exigências atuais da educação superior cubana na formação global dos estudantes e participação ativa e consciente destes para dar solução às demandas da sociedade, a Universidade de La Habana começou a explorar a partir do ano letivo 2009–2010 no desenvolvimento da curricularização da extensão universitária. Assim, o objetivo deste trabalho é socializar a experiência de execução de uma estratégia de integração metodológica de integração de processos essenciais universitários como uma contribuição para a conceitualização e praxis da curricularização da extensão universitária em Cuba. A estratégia metodológica proposta contribui para a solução do diagnóstico inicial, caracterizado pela atomização dos processos essenciais universitários e o estado desejado e necessário de integração desses processos, especificamente nas ações de promoção da saúde, em que a extensão da universidade desempenha um papel dinamizador e sistémico e contribui para a formação integral do jovem profissional cubano.

Palavras-chave

- Curricularização
- Extensão universitária
- Estratégia metodológica
- Promoção da saúde

Para citación de este artículo

Batista Mainegra, A.; González Aportela, O. y Ortiz Cárdenas, T. (2016). Curricularización de la extensión universitaria para la promoción de la salud en la Universidad de La Habana. Un acercamiento a su conceptualización y praxis. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 112-119. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

1. Introducción

La razón de ser de la universidad contemporánea es satisfacer las necesidades sociales e individuales a partir de la preparación del ser humano como ente activo de la sociedad en la que se desempeña.

Para poder dar cumplimiento a esta misión, la universidad, en tanto institución formativa y transformadora, requiere aglutinar todo su quehacer y proyectarlo a través de un proceso fundamental: la extensión universitaria, facilitando el vínculo universidad-sociedad mediante la promoción de las diferentes formas de cultura (científico-tecnológica, artístico-literaria, cultura física, de salud, sociohumanística, económica, jurídica, político-ideológica, entre otras) para dar respuesta a las necesidades de superación y capacitación, por lo que contribuye al desarrollo cultural integral (Del Huerto, 2007; Pérez, 2010).

La extensión universitaria tiene la cualidad de ser integradora, pues se nutre de los contenidos de los demás procesos, aunque tiene personalidad propia y totalizadora. Esta cualidad de la extensión universitaria sustenta un nuevo paradigma para este proceso-función que descansa en un concepto amplio, diversificado con su consecuente aplicación en la práctica, asumiéndolo como un proceso formativo, dinámico, integrador y multifacético.

Siendo el ámbito educativo un escenario donde se favorecen procesos de aprendizaje, convivencia y crecimiento individual y social para el logro del bienestar integral de los estudiantes y su calidad de vida, es un lugar ideal para el desarrollo de acciones de promoción de la salud y de prevención de enfermedades, de amplio alcance y repercusión, ya que, como institución social, ejerce gran influencia en los estudiantes, de manera que sus familias y comunidad en general también se ven beneficiadas con dichas acciones.

Desde esta perspectiva se hace necesario potenciar actividades curriculares que tributen al desarrollo de una cultura de la salud, sustentada en los valores que deben estar presentes en el joven profesional cubano y contribuya de igual manera al desarrollo integral y saludable de los futuros profesionales, principalmente de aquellos cuyas esferas de actuación incluye al sector de la Salud Pública.

Es por ello que el objetivo del presente trabajo es socializar la implementación de una estrategia metodológica de integración de procesos sustantivos en la Universidad de La Habana como contribución a la conceptualización y praxis de la curricularización de la extensión universitaria en Cuba.

2. Estado actual de la integración de procesos sustantivos universitarios para la promoción de salud: un diagnóstico necesario en la Universidad de La Habana

Como parte de las tareas de investigación desarrolladas se realizó la caracterización de la integración de los procesos sustantivos universitarios en las acciones de promoción de salud en la Universidad de La Habana. Para ello se realizaron varias acciones investigativas que permitieron triangular la información y obtener una caracterización válida desde el punto de vista científico por medio de la determinación de las principales fortalezas y debilidades de este proceso, lo que constituyó el punto de partida para el diseño de la estrategia metodológica que se propone, de manera que ésta potenciara las fortalezas existentes para contrarrestar o eliminar las dificultades detectadas.

Al realizar la triangulación de todas las fuentes de información y los resultados de los instrumentos aplicados, se puede obtener una caracterización de la integración de procesos sustantivos universitarios en las acciones de promoción de salud que se desarrollan en la Universidad de La Habana, lo que conduce a plantear las fortalezas y debilidades de este proceso.

Se constatan como fortalezas:

- La voluntad política para el trabajo de promoción de salud, expresado en el funcionamiento de los Programas Nacionales que dirige la Dirección de Extensión Universitaria del Ministerio de Educación Superior, en correspondencia con el acuerdo 37/90 del 30 de octubre de 2000 del Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros de Cuba, donde se adopta a la Promoción de la Salud como la estrategia del Estado cubano para desarrollar la salud del pueblo.
- La voluntad de la dirección institucional, en especial, de la Dirección de Extensión Universitaria, por desarrollar un Programa Universitario de Promoción y Educación para la Salud, evidenciado en los resultados alcanzados y el nivel de compromiso de su equipo multidisciplinario de profesores.
- El funcionamiento de una Comisión Universitaria de Promoción y Educación para la Salud, que permite coordinar y asesorar en las facultades el trabajo de promoción de salud.
- La implementación de los Planes de Estudio "D", que brindan la posibilidad de diseñar e impartir asignaturas electivas de promoción de salud como parte de lo que se define como curricularización de la extensión universitaria.
- La participación y coordinación nacional de la Universidad de La Habana en los Proyectos del Fondo Mundial de lucha contra el Sida, la tuberculosis y la malaria.

- La impartición de un curso libre¹ durante dos instancias sobre promoción de salud en el que se integran la formación de pregrado y la extensión universitaria.
- La existencia de un instrumento de investigación que se utiliza sistemáticamente para el diagnóstico de la comunidad estudiantil universitaria y la caracterización de los diferentes grupos de riesgo.

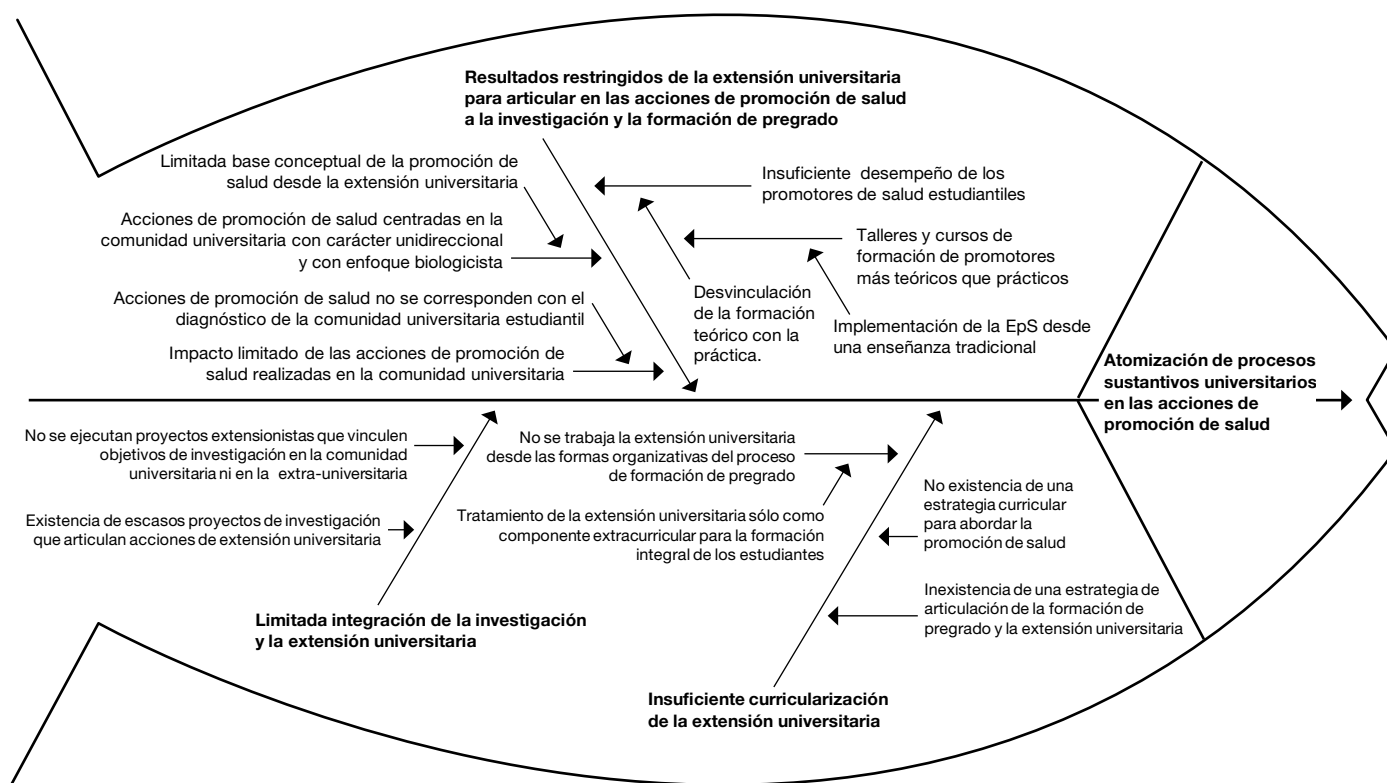
De la misma manera, se pudieron determinar las debilidades existentes, algunas de las cuales son causas originarias de otras, tal y como se muestra en el diagrama de causa-efecto o diagrama de Ishikawa que se presenta en la Figura 1, donde se pueden

constatar las causas que contribuyen al origen y sostenimiento de la situación actual.

Tal situación apunta a la necesidad de diseñar e implementar, con el apoyo de las fortalezas determinadas anteriormente y para enfrentar las debilidades (disminuir o eliminar su efecto), una estrategia metodológica que propicie la integración de procesos sustantivos para la implementación de acciones de promoción de salud, donde la extensión universitaria juegue un papel dinamizador, sistémico e integrador de los demás procesos para el desarrollo de la promoción de salud, dado su carácter de proceso-función integradora y totalizadora.

Figura 1

Diagrama causa-efecto de la situación actual diagnosticada



Fuente: Batista (2016)

1) Se define como curso libre o extensionista a toda aquella acción de formación, capacitación o superación, cuyo fin es la promoción de la cultura en

su más amplia acepción, que es dirigida a estudiantes, trabajadores de la IES y la población en general, teniendo en cuenta las especificidades de estas po-

blaciones y sus necesidades sentidas. También pueden ser conocidos, según la época del año en que se oferten, como cursos de verano (Batista, 2016).

3. Estrategia metodológica de integración de procesos sustantivos universitarios: una propuesta en práctica para la curricularización de la extensión universitaria

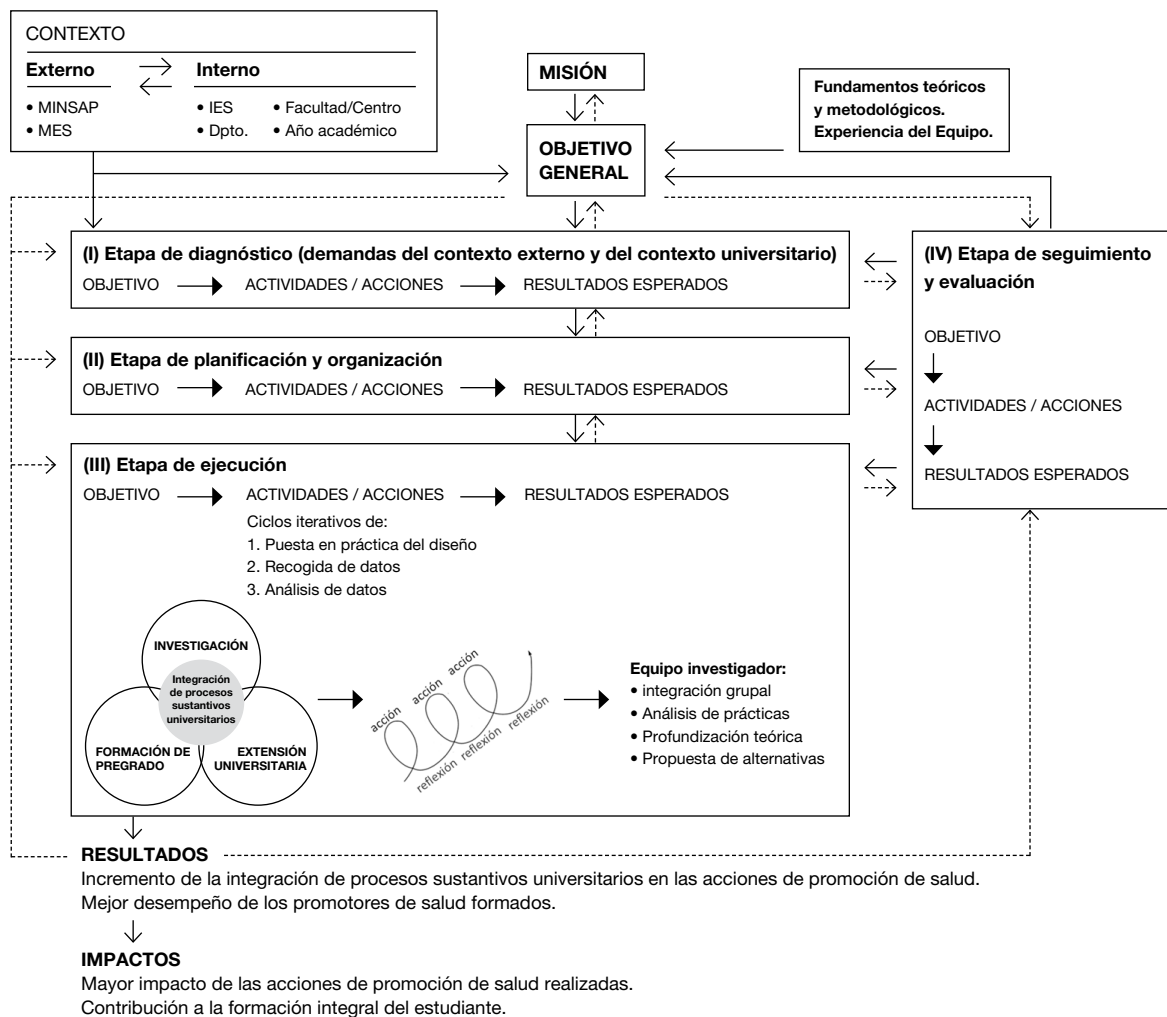
El estudio de los fundamentos teórico-metodológicos de la extensión universitaria y de la promoción de salud permitió diseñar una estrategia metodológica de integración de procesos sustantivos universitarios que se caracterizara por ser abierta, flexible, contextualizada, transformadora, con un carácter sistémico y perspectivo. De esta forma se propició que el componente pedagógico incorporara al proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) prácticas de extensión universitaria con el apoyo o la utilización de elementos de la investigación científica (ver Figura 2). La estrategia metodológica diseñada responde a la definición

que presenta Batista sobre este tipo particular de estrategia, al considerarla como:

“la secuencia de etapas (que incluyen actividades y acciones teórico-prácticas) que son planificadas, organizadas, ejecutadas y controladas por cualquier persona o grupo (profesor o colectivo docente), como vía más efectiva para alcanzar un estado necesario alcanzable, de acuerdo con objetivos concretos previamente delimitados que se articulan dialécticamente con la metodología propuesta en respuesta al diagnóstico, lo que permite que sean efectuados cambios y ajustes pertinentes acorde al contexto económico, político y socio-histórico, el contenido y los recursos disponibles (humanos, técnicos, materiales y financieros)”. (2016:65)

Figura 2

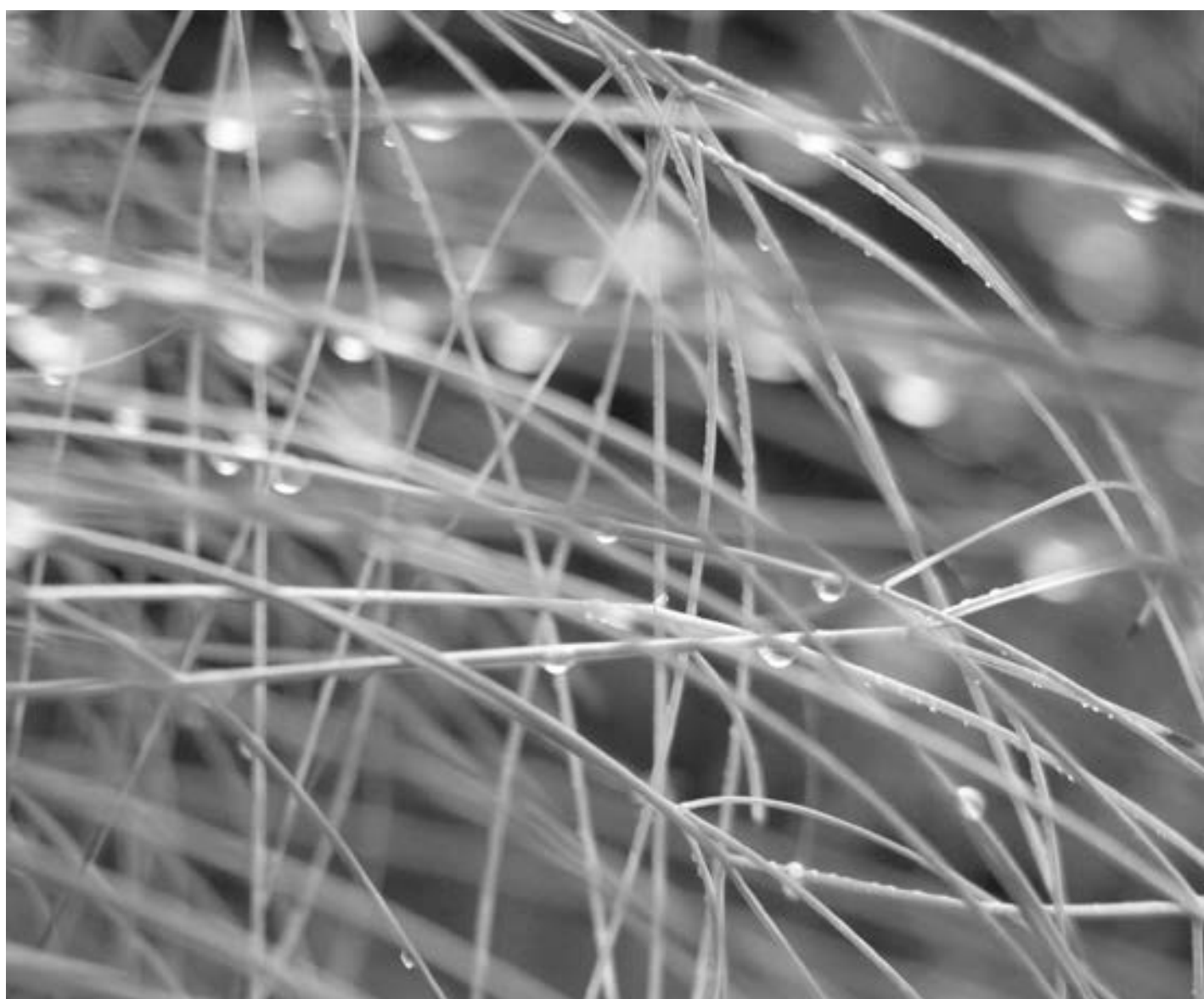
Estrategia metodológica de integración de procesos sustantivos universitarios



Fuente: Batista (2016)

“

se hace necesario potenciar actividades curriculares que tributen al desarrollo de una cultura de la salud, sustentada en los valores que deben estar presentes en el joven profesional cubano



© Laura Malachesky

A partir de esta definición, se concibe la estrategia metodológica propuesta como plan, pues indica el establecimiento de ciertos objetivos para la acción formulados de forma consciente, predeterminados y orientados a un fin de cambio, en coincidencia con el criterio de Deler (2007).

La estrategia metodológica tiene como objetivo general contribuir a la integración de procesos sustantivos universitarios en las acciones de promoción de salud que se desarrollen en la Universidad de La Habana, y para ello se sustenta en los siguientes presupuestos teóricos:

- El papel de la extensión universitaria como proceso integrador de los procesos sustantivos universitarios.
- El modelo educativo de la Educación para la Salud (EpS) como herramienta fundamental de la promoción de salud, con un abordaje de la salud de manera holística, con enfoque comunitario y participativo.
- El empleo de elementos del Enfoque Histórico-Cultural (EHC) como sustento teórico-metodológico de una enseñanza desarrolladora en las acciones de la EpS. Bajo este principio se aborda la EpS desde una perspectiva que no se limita únicamente a transmitir información sino que busca desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas que contribuyan a la producción social de la salud, mediante procesos de aprendizajes dinámicos por los que se privilegia la comunicación de doble vía, así como la actitud crítica y participativa de los estudiantes, lo que no se lograría con una enseñanza tradicional.
- La utilización de la Investigación Basada en Diseño (IBD) como recurso metodológico en la puesta en práctica del diseño, recolección y análisis de datos, a partir de la implementación de ciclos iterativos en los que el equipo investigador, desde la integración grupal de los resultados, realice un análisis de la práctica y la profundización teórica necesaria que le permita proponer alternativas que enriquezcan la propia estrategia metodológica.

Para el caso particular de esta investigación, la integración de procesos sustantivos universitarios, de acuerdo con los fundamentos teórico-metodológicos explicitados, la estrategia se asume como un proceso. Una estrategia que parte de objetivos según el diagnóstico de necesidades, intereses y conocimientos, que está compuesta por elementos prácticos (actividades y acciones) en estrecha relación con la teoría. El propósito de esta estrategia contextualizada es transformar eficientemente la realidad en donde los recursos humanos representen el núcleo del desarrollo. De allí que se la considere desde una lógica sinérgica entre estado real y estado necesario, que transite por el cumplimiento de los objetivos (Deler, 2007).

En la concepción y desarrollo de la estrategia se asumió el modelo integral o educativo de la educación para la salud que está sustentado en el EHC. La concepción de enseñanza-aprendizaje

sustentada en este enfoque es considerada como un proceso de socialización en que el estudiante se inserta como sujeto y objeto del aprendizaje y asume una posición activa y responsable en su proceso de formación de conocimientos, habilidades y valores, guiado por el profesor. Con este fundamento se abordó la educación para la salud desde una perspectiva que no se limita a transmitir información sino que busca desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas que contribuyan a la producción social de la salud mediante procesos de aprendizajes dinámicos, en los cuales se privilegia la comunicación de doble vía así como la actitud crítica y participativa de los estudiantes, lo que no se lograría con una enseñanza tradicional.

La estrategia tiene como principales actores a los estudiantes universitarios y sus profesores, a los que se adicionan todos los miembros de la comunidad universitaria y otros actores de la comunidad extrauniversitaria, principalmente los que se seleccionen como público meta de las actividades extensionistas de promoción de salud.

La estrategia metodológica es capaz de expresar la forma específica de interrelación del objeto investigado con el entorno, por lo que, como sistema, puede ser comprendido en su conjunto de partes en constante interacción, no solo en su interior sino también con otros elementos imprescindibles del entorno universitario, interno y externo. Esto genera un esquema de análisis de la coherencia de cada una de las etapas de la estrategia metodológica, en la que el cumplimiento del objetivo general y de los objetivos de cada una de las etapas requiere la obtención de determinados resultados. Y para llegar a éstos es necesaria la ejecución de las actividades y acciones previstas.

Como resultado de la estrategia desarrollada se diseñaron y ejecutaron dos asignaturas electivas: "Promoción de Salud" y "Tuberculosis: una enfermedad re-emergente", ambas de carácter extensionista por definición, pues su finalidad común es propiciar la formación de una cultura de la salud en la comunidad universitaria. Las dos asignaturas diseñadas fueron impartidas a 257 estudiantes de las Licenciaturas en Microbiología, Biología, Bioquímica, Geografía y Contabilidad y Finanzas durante cinco cursos académicos, de 2010-2011 a 2014-2015, e hicieron factible la formación de los estudiantes como promotores de salud, los que realizaron un total de 65 acciones educativas a través de las cuales se han alcanzado 2582 personas, fundamentalmente adultos mayores y estudiantes y profesores miembros de la comunidad universitaria.

Desde esta perspectiva se asume la dimensión pedagógica de la extensión universitaria que propone Menéndez (2015) y que ha dado lugar a un proceso que en algunos países latinoamericanos se identifica como curricularización de la extensión universitaria (Tommasino y Rodríguez, 2010; Camilloni, 2013), proceso en el que se recupera y actualiza el debate acerca de la función social de la

universidad. Según Camilloni:

“concebida como posibilidad y responsabilidad, a través de la articulación entre docencia, investigación y extensión (...) para seguir construyendo el vínculo universidad–sociedad y contribuyendo al diseño de nuevos espacios de aprendizaje para los estudiantes en el marco de las experiencias concretas de la extensión universitaria”. (2013:8)

Por lo tanto, si bien la curricularización de la extensión universitaria es un término que comienza a abrirse paso en la educación superior cubana, no es algo nuevo en el escenario latinoamericano contemporáneo, en el que varias universidades han incorporado, desde el proceso extensionista, un grupo de actividades que tienden a integrar los procesos sustantivos universitarios y que se han definido como prácticas curriculares que articulan docencia, investigación y extensión en la formación de grado, que se vinculan con actores no universitarios en la búsqueda de contribuir a la resolución de sus problemáticas y que incorporan abordajes interdisciplinarios.

Teniendo en cuenta estas ideas, se asume en este trabajo a Batista, quien define, para el contexto cubano, a la curricularización de la extensión universitaria como:

“el proceso a través del cual, con el objetivo general de promover cultura, se diseñan e implementan, en el pregrado, asignaturas que incorporen naturalmente elementos de los tres procesos sustantivos universitarios, para incidir de manera más orgánica en el cumplimiento del encargo social de las Instituciones de Educación Superior y en la formación integral del futuro profesional”. (2016:24)

Esta definición se diferencia de sus similares de la región básicamente por su concepción, pues no se identifica con la práctica de instituir en el currículo universitario una asignatura sobre extensión universitaria ni el establecimiento de una carga horaria o de créditos para realizar actividades netamente extensionistas, elementos que caracterizan la concepción latinoamericana.

De esta manera, se hace un abordaje de la extensión universitaria que sustenta un nuevo paradigma para este proceso–función y que descansa en un concepto amplio, diversificado, con su consecuente aplicación en la práctica, como un proceso formativo, dinámico, integrador y multifacético que asume hoy su propia concepción: la preparación y consolidación de las instituciones de educación superior como organizaciones de cultura y la ampliación de la influencia recíproca e integración con la sociedad mediante la promoción de la cultura en el sentido más amplio.

Este proceso de curricularización de la extensión universitaria, desde la estrategia metodológica que se propone, contempla al estudiante como centro de un proceso de enseñanza–aprendizaje donde adquirirá conocimientos, habilidades y destrezas para el

propio cuidado y para la implantación de estilos de vida saludables en el plano individual, para el logro del bienestar integral de la persona y su calidad de vida. Al mismo tiempo, las acciones de promoción de salud y de prevención de enfermedades que realice durante el desarrollo de las asignaturas electivas, o posteriormente, contribuirán a su crecimiento individual (se generan procesos de aprendizajes al enfrentarse a situaciones nuevas) y al desarrollo de una comunidad universitaria saludable.

De esta forma se desarrolla un proceso de formación y concienciación dirigido a despertar en los estudiantes el interés por la salud y la asunción de la responsabilidad individual y colectiva en su protección y fomento a través de la comprensión crítica del fenómeno salud/enfermedad, un proceso que permite facultar a las personas para que aumenten el control que tienen sobre su salud y para mejorarla.

Con la implementación de la estrategia no solo se garantiza una sólida formación académica, sino que se propicia un aprendizaje experiencial, según el criterio de Camilloni (2013).

Resultados similares fueron obtenidos por Rocerau y Vilanova (2011), lo que corrobora la importancia que tiene la incorporación de la extensión universitaria al currículo, evidenciada en el rol de formación que tiene la extensión universitaria para los estudiantes al ponerlos en contacto con la realidad. Algunos autores, como Camilloni (2011), han denominado “educación experiencial” a iniciativas como éstas.

De manera general se puede afirmar que la estrategia que se presenta, diseñada sobre la base de la integración de las funciones sustantivas o procesos principales de la universidad, contribuye a que éstos se orienten a cumplir la misión de la Universidad y así también se cumple, en parte, el encargo social de la misma, lo que hace de ésta una institución pertinente.

4. Conclusiones

El desarrollo de la estrategia planteada a partir de la integración de los procesos sustantivos universitarios con el desarrollo de prácticas integrales de extensión universitaria permitió contar con un espacio donde los alumnos realizaron actividades en las que, a través de la vinculación teoría–práctica, ponían a prueba en situaciones reales las habilidades y conocimientos teóricos que poseían, se autoevaluaban, enriquecían esos conocimientos y habilidades e identificaban nuevos problemas. Todo ello, además de contribuir a su formación integral, aporta a la educación para la ciudadanía y la formación ética de los estudiantes y facilita el conocimiento del contexto comunitario y social, al tiempo que les permite brindar un servicio de valor positivo en respuesta a demandas de satisfacción de necesidades exteriores o interiores a la Universidad. Sin lugar a dudas, estrategias como éstas deben formar parte de los modelos de formación de los profesionales que se desempeñarán en el campo de la Salud Pública.



© Laura Malachesky

Referencias bibliográficas

- Batista, A. (2016).** Estrategia metodológica de integración de procesos sustantivos universitarios: contribución de la extensión universitaria a la promoción de salud en la Universidad de La Habana. Tesis para optar por el grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), Universidad de La Habana.
- Camilloni, A. (2011).** “La inclusión de la extensión en la formación de los estudiantes de la Universidad Nacional del Litoral”. En *Revista +E*, 1 (1), 76–79. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Camilloni, A. (2013).** La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario”. En Menéndez, G. y otros, *Integración, docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Menéndez, G. y otros (2013).** *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Deler, G. (2007).** “La estrategia como resultado científico en la investigación pedagógica”. Trabajo inédito.
- Del Huerto, M. E. (2007).** “La extensión universitaria como vía para fortalecer los vínculos Universidad–Sociedad desde la promoción de salud”. *Revista Cubana de Salud Pública*, 33 (2), 10.
- Menéndez, G. (2015).** “La extensión universitaria: aportes para la construcción de la red de observatorios y cátedras abiertas y/o libres”. Recuperado de: http://www.uleu.org/uleu_wp/ (29/05/2016)
- Pérez, V. T. (2010).** Conocimientos sobre el proceso de Extensión Universitaria en un área de salud”. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 26 (1), 107–116.
- Rocerau, M. C. y Vilanova, S. (2011).** Docencia y extensión: ampliando el espacio de la práctica. *Libro de resúmenes del XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria. Memorias del Congreso*. Santa Fe, Ediciones UNL.
- Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2010).** Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. *Cuadernos de Extensión n° 1. Integralidad: tensiones y perspectivas*. Uruguay: UdelaR.

Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República

Integración de la docencia y la extensión /
Desafíos de gestión

Humberto Tommasino
htommasino@gmail.com

RECEPCIÓN: 24/06/16
ACEPTACIÓN FINAL: 10/10/16

Felipe Stevenazzi
fstevenazzi@gmail.com

Docentes investigadores de la
Universidad de la República, Uruguay.

Resumen

El presente artículo se propone dialogar a partir de un conjunto de reflexiones que nos surgen luego del proceso de transformación de la Universidad de la República, Uruguay, en el marco de su Segunda Reforma, que tiene como uno de sus pilares la generación de prácticas integrales, encontrando en la extensión universitaria uno de sus motores. Se entiende la integralidad como la articulación de las funciones universitarias (enseñanza, extensión e investigación), interdisciplina y diálogo de saberes (científicos y populares). Se procurará abordar el proceso de resignificación de la extensión y el desafío de la integralidad y cómo esto puede enriquecer la formación universitaria y aportar a la transformación de lo que implica hacer universidad.

Palabras clave

- Integralidad
- Extensión universitaria
- Universidad de la República

Resumo

O artigo se propõe dialogar a partir de um conjunto de reflexões que surgem depois do processo de transformação da Universidade da República, Uruguai, no contexto da sua Segunda Reforma, que tem como um dos seus pilares a geração de práticas integrais, encontrando na extensão universitária um dos seus motores. Entende-se a integralidade como a articulação das funções universitárias (ensino, extensão e pesquisa), interdisciplinaridade e diálogo de saberes (científicos e populares). O artigo tentará abordar o processo de resignificação da extensão e o desafio da integralidade e como isto pode enriquecer o ensino universitário e contribuir para a transformação do que significa fazer Universidade.

Palavras-chave

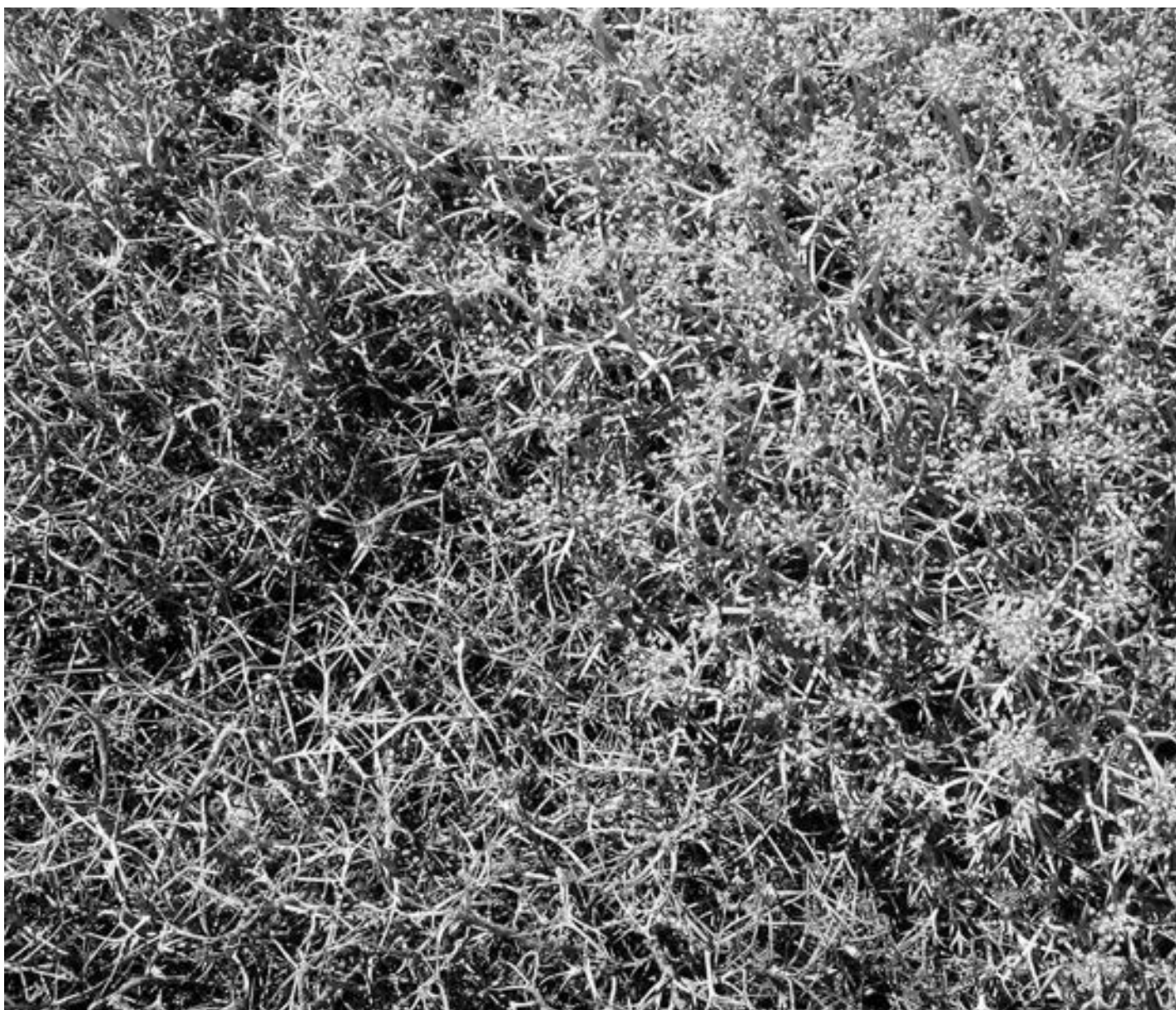
- Integralidade
- Extensão universitária
- Universidade de la República

Para citación de este artículo

Tommasino, H. y Stevenazzi, F. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 120-129. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

“

para que se pueda desarrollar la integralidad son necesarias una verdadera articulación y la transformación de las funciones, donde la enseñanza (con sus tiempos, lógicas y estrategias) no subordine a las demás funciones



© Laura Hormaeche

1. Introducción

Este trabajo se propone reflexionar sobre la extensión universitaria en el marco del desarrollo de las prácticas integrales en la Universidad de la República (UdelaR), Uruguay, mediante el abordaje del proceso de resignificación de la extensión y el desafío de la integralidad. En este sentido se propone revisar algunos aspectos teóricos referidos a la extensión y a la integralidad de las prácticas educativas incorporando algunas reflexiones y conclusiones que se realizan desde la implementación de los Espacios de Formación Integral (EFI) en la UdelaR.

En un contexto donde el conocimiento es cada vez más privatizado —sobre todo en Europa y Estados Unidos de América, hecho que se verifican también en algunos espacios de la educación terciaria latinoamericana, tornándose en vehículo para diversas formas de dominación social— la universidad no escapa a esta tendencia y quedan algunos espacios contratendenciales que debemos cuidar y desafiar para la transformación universitaria y social. Debe establecerse que, si bien ésta es la tendencia general, en algunos países del Cono Sur se han generado en los últimos diez años procesos importantes de expansión de la universidad pública. Este proceso es notorio en Brasil, Argentina y Uruguay, puesto que en estos países los gobiernos progresistas han aumentado los presupuestos para la educación y han creado varias universidades públicas y nuevos centros universitarios como ampliación de las universidades ya existentes, como es el caso de Uruguay, donde se constatan los dos fenómenos.

La extensión universitaria orientada al diálogo de saberes y a priorizar los sectores sociales más postergados ofrece una posibilidad y una forma de acercar la universidad al medio, y fundamentalmente de poner a los universitarios frente a nuevos desafíos y orientar una agenda de prioridades para transformar la enseñanza a través de diferentes interrelaciones con el conocimiento y con los otros.

Para que se pueda desarrollar la integralidad son necesarias una verdadera articulación y la transformación de las funciones, donde la enseñanza (con sus tiempos, lógicas y estrategias) no subordine a las demás funciones. Este es un riesgo latente dado que lo que mayormente hacemos en la universidad es enseñanza.

2. Universidad e integralidad

La UdelaR, poco a poco pero en forma constante, viene asumiendo el desafío de la integralidad, que se propone la transformación de ésta, a través de lo que en ella se realiza. En este sentido la transformación de las actividades de enseñanza son fundamentales, por un lado porque es la actividad que concentra la mayor parte del tiempo de docentes y estudiantes y por otro lado por la capacidad de formatear que tiene la enseñanza. Gran parte de lo que hacemos como universitarios tiene que ver con las experiencias positivas y negativas por las que transitamos en nuestra formación de grado.

Allí hay un punto central para comenzar la modificación de lo que se realiza, en la medida que las biografías escolares tienen un peso sustantivo en la formación de los profesionales y cómo esto luego conforma fundamentalmente a los que van a desarrollar la actividad docente, por lo tanto aquí hay una posibilidad de cambiar las prácticas estudiantiles, también de cara a esos futuros desarrollos. Es interesante analizar cómo recoge esta apuesta institucional la ordenanza de estudios de grado aprobada el 30 de agosto de 2011 en la sección de Orientaciones de enseñanza.

Esta ordenanza establece las orientaciones de los planes de estudio que se vienen modificando en varias facultades:

“b. Los procesos de enseñanza estarán integrados con las funciones universitarias de extensión y de investigación, en las cuales el estudiante será sujeto activo. En extensión, conocerá tempranamente en forma directa el medio específico en el cual se desarrolla el área de conocimiento elegida y participará en actividades de extensión debidamente integradas a la enseñanza. Por su parte en investigación, recibirá y analizará trabajos originales y sus resultados, y siempre que sea posible participará directamente en las actividades.

c. Las actividades de extensión y de investigación, adecuadamente orientadas y supervisadas por el grupo docente que corresponda, serán reconocidas en el sistema de créditos”. (UdelaR, Ordenanza de Estudios de Grado, 2011:3)

La renovación de la enseñanza se propone también a partir de la curricularización de la extensión, tal como está planteada desde el título de la resolución que adopta el Consejo Directivo Central (CDC) “Hacia la reforma universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza. Espacios de formación integral”. Queda explicitada de alguna forma la necesidad de renovar, transformar la enseñanza universitaria, en procura de superar antiguos modelos que vienen con la propia historia de la Universidad y que no necesariamente se adecuan a los sujetos que hoy la habitan y tampoco a las necesidades de la sociedad que sustenta esta Universidad.

El desarrollo de la extensión universitaria, tanto para estudiantes como docentes, puede facilitar algunas transformaciones en la propuesta pedagógica de la Universidad:

“la extensión entendida como un proceso dialógico y bidireccional redimensiona a la enseñanza, al aprendizaje y a la investigación. Si los procesos de enseñanza y aprendizaje se extienden fuera del aula, cuidando al mismo tiempo de mantener los mejores niveles académicos en las actividades desarrolladas, su enriquecimiento puede ser grande. Cuando las tareas se generan y operan en terreno, partiendo de los problemas que la sociedad tiene, intentando junto con ella encontrar alternativas, entonces el acto educativo se reconfigura y amplía”. (UdelaR, 2010:15)



asumir el desarrollo de la integralidad en todos sus términos implica la transformación del modelo pedagógico y de las relaciones que se establecen con el conocimiento

Reconfigurar el acto educativo y transformar la enseñanza parecen formar parte de un acuerdo tácito, el agotamiento de un modelo pedagógico tiene que ver fundamentalmente con el cambio de los sujetos que entran para ser modelados, ahí comienza a producirse el desajuste. Al menos evidenciamos un cambio fundamental que tiene que ver con los tiempos que destinan los estudiantes a una determinada tarea; la formación requiere fundamentalmente invertir tiempo y resignar otras posibilidades. Como docentes debemos profundizar la búsqueda de estrategias para que el pasaje por la Universidad no se transforme en una colección de créditos y podamos desencadenar experiencias significativas que permitan a los estudiantes pensarse y reflexionar sobre su proceso de formación y los sentidos de ésta.

A la “intemperie del aula” (Tommasino y otros, 2010) exclaustrada, esta característica genera efectos en docentes y estudiantes, se reconfiguran las relaciones de saber–poder, permiten su circulación y colocan a los universitarios en el lugar de aprender de otros. En este contexto, la extensión puede transformarse en ese sentido, acercando a los estudiantes al contacto con las diferentes realidades sociales y a la conexión con lo que van aprendiendo, en relación con la sociedad y sus formas de entenderla. Este acercamiento necesariamente desafiará a estudiantes y docentes, colocándolos en el lugar de la incerteza y la búsqueda, actitudes fundamentales en cualquier proceso de formación. Esas realidades sociales se convierten en el principal instrumento didáctico para orientar la formación.

3. Proceso de formación integral y puesta en práctica de otro modelo pedagógico

Asumir el desarrollo de la integralidad en todos sus términos implica la transformación del modelo pedagógico y de las relaciones que se establecen con el conocimiento.

La articulación de funciones que supone la integralidad genera relaciones diferentes de las que pueden darse en un aula universitaria y en función de ello toda esa trama de relaciones se altera.

La relación educativa acontece en torno a una práctica que, como advierte Paulo Freire, es una dimensión necesaria de la práctica social, en su riqueza y complejidad, un fenómeno “exclusivamente humano” que a través de su estructuración se torna una práctica social educativa:

“El sujeto que enseñando aprende y el sujeto que aprendiendo enseña. Educador y educando. Objetos de conocimiento que han de ser enseñados y aprehendidos por los alumnos para que puedan aprenderlos. Contenidos. Objetivos, mediatos e inmediatos a los cuales se orienta la práctica educativa. Y por último métodos, técnicas y materiales didácticos coherentes con los objetivos y con la opción política”. (1996:77)

Una particularidad central de la relación educativa respecto de otras relaciones humanas es que está atravesada por el conocimiento y los actores están allí formando parte de esa relación para aprender–enseñar y viceversa, desde los distintos grados de apropiación de ese conocimiento.

En los procesos de formación integral se modifica al menos esa asimetría entre docentes y estudiantes en cuanto al conocimiento, nos enfrentamos a la búsqueda y resolución de problemas, la extensión y la investigación nos ponen en contacto con lo no conocido, desafían las seguridades desde las cuales se estructuraba nuestro rol.

La extensión contribuye a los procesos de formación en la medida que habilita enseñanzas y aprendizajes en múltiples direcciones. Los universitarios son una parte de ese proceso y quizás los que pueden obtener el mayor provecho de ese relacionamiento con los actores no universitarios y generar nuevas relaciones con el conocimiento y nuevos conocimientos.

En una universidad que trabaja en la integralidad, la extensión funciona como un catalizador que permite articular y dar orientación a la producción de conocimiento en la medida en que habilita a estudiantes y docentes:

“la oportunidad de interrelacionar teoría y práctica así como la posibilidad de generar nuevas preguntas —no saberes— disparadores neurálgicos en la producción de nuevos conocimientos. A su vez, permite repensar y reformular el currículum de formación profesional y / o técnico en función de las nuevas exigencias y desafíos de la sociedad”. (Bordoli, 2006:18)

Pensar un modelo pedagógico que recupere la integralidad como proceso de formación y transformación del quehacer universitario requiere que las funciones no se vean subordinadas entre sí. Proponemos entonces habilitar la búsqueda de un modelo pedagógico centrado en la formación como plantea Elsa Gatti (2000). Allí el énfasis no está puesto ni en el docente ni en el estudiante, sino en la relación entre ambos o, en sentido más amplio, en las relaciones pedagógicas (estudiante–estudiante, docente–estudiante, docente–docente, estudiante–docente–actores no universitarios) como propiciadoras de una dinámica de desarrollo personal. La no–directividad es una característica central de este modelo, lo que no implica un abandono de la responsabilidad docente. Por el contrario, asumir la no–directividad es habilitar el desarrollo de la autonomía en el otro, lo que necesita un proceso de acompañamiento que brinde seguridad de escoger determinadas opciones.

En este proceso de conquista de la autonomía, docentes y estudiantes asumen mayores grados de compromiso con su formación; ellos, en relación, se tornan los propios gestores de su formación, abandonan la pasividad y la concentración de poder en la conducción del proceso.

“Un grupo de formación que funcione con esta modalidad no–directiva, se mueve entonces en dos dimensiones: como grupo de aprendizaje, que se propone y autorregula para la adquisición de determinados conocimientos y/o destrezas; y como grupo de formación psico–sociológica, que reflexiona sobre sí mismo y analiza las interacciones, los conflictos, los avances y retrocesos, los estancamientos, los logros, en fin: el proceso seguido individual y grupalmente”. (Gatti, 2009:32)

Emprender este camino implica necesariamente abandonar las cómodas certezas y el espacio protegido del rol prefijado de docente y de estudiante, permitir que la realidad interroge y desafíe. La extensión y la investigación nos desafían necesariamente a lo “por conocer”; desde diferentes lugares nos enfrentamos a lo desconocido en relación con otros, ya sea con los pares en la investigación, con los “otros” en la comunidad, y es necesariamente desde ese “nosotros” que se construye un nuevo conocimiento a ser desafiado dialécticamente.

Este proceso de búsqueda autónoma del conocimiento supone una definición política y también una transformación de las intervenciones que se desarrollan desde los procesos de extensión, al ser los actores sociales los sujetos promotores de las mismas. La universidad como centro de poder se ha relacionado históricamente con el medio en tanto sujeto proveedor de información y de temas a ser investigados. En cambio, desde la ética de la autonomía se rompe radicalmente con esta postura, se pregona justamente el conocimiento como posibilidad de conquistar la autonomía y no volverse conquistador.

4. Desafíos pedagógicos y posibilidades para otro modelo

La integralidad pone en situación de repensar la relación entre las funciones universitarias, plantea problemas nuevos, pone en relación a disciplinas y a su vez a éstas con los actores extrauniversitarios. Es una oportunidad privilegiada para ensayar relaciones con los otros que permitan replantear el lugar y las representaciones que en el pasado y en el presente se construyen y practican sobre y desde la universidad.

Construir una relación con los otros, la construcción de una relación que se articula en la diferencia, alguien diferente en el que puedo reconocermé, una diferencia que no enmascara una desigualdad. La universidad históricamente ha construido —salvo honrosas excepciones— esa relación a partir de una superioridad: participar de la distribución del conocimiento y de su apropiación no es más que un reflejo de la desigualdad que funda nuestra sociedad.

Por lo tanto, la universidad se ubica y es ubicada en un sitio de privilegio. Pensar en otra forma de estructurar ese vínculo es fundamental para producir otras prácticas pedagógicas y otras relaciones.

En este sentido, la universidad debería ser un espacio para el cultivo de la autonomía, en la manera de establecer vínculos, posibilitar que éstos sean más horizontales y democráticos; estas prácticas puestas en relación con los actores extrauniversitarios pueden ser un instrumento pedagógico importante, una estrategia y una intencionalidad para construir con los otros.

Es interesante reflexionar sobre las formas en las que la autonomía tiene lugar en nuestras prácticas, sobre qué posibilidades de ejercicio y desarrollo de la autonomía contemplamos en nuestras propuestas.

Parece interesante detenerse sobre el lugar en el que ubicamos a los otros en nuestras propuestas, es decir, cómo quedan y dónde se pueden posicionar. Esto tiene directa relación con la autonomía y las intencionalidades pedagógicas que se ponen en juego.

Generar espacios en los cuales contribuir a la reflexión conjunta sobre los problemas y diseñar salidas factibles a los mismos puede ser en muchos casos el aporte que la universidad plantee, pero de cómo lo haga depende que contribuya a la autonomía de esos otros o que, por el contrario, limite esa posibilidad.

5. La ruptura del vínculo áulico exclusivo: el aprendizaje en el medio y el diálogo de saberes generado en la integralidad

Desde la educación popular se han destacado la potencia formativa del medio social y sus actores en situación. Freitas (en Pistrak, 2009) señala que:

“una pedagogía del medio es, antes que nada, una pedagogía crítica de su medio y que por lo tanto forma sujetos históricos (autoorganizados). Sería lógico pensar que este medio social no debería tener una función de anular la formación de tales sujetos históricos. De ahí el carácter dialéctico que asume la relación entre el ser en formación y su medio (natural o social). En este proceso el medio (y sus luchas) enseña y al mismo tiempo, es criticado como forma de desarrollar a ambos (el sujeto y su medio), lo que vale para cualquier formación social. (...) Los movimientos sociales también enseñan y no hay razón para que la escuela no se entrelace con ellos. Además: si la escuela es necesaria, pero insuficiente para producir muchas de las transformaciones sociales, su relación con los movimientos sociales permite potenciar su acción” (2009:92–93).¹

Cuando se establecen vínculos dialógicos con los actores sociales presentes en el “medio”, éstos asumen roles enseñantes, habilitan la circulación de saberes, plantean nuevos problemas reales, conjeturas sobre alternativas, ponen en evidencia respuestas ya experimentadas para resolver varias problemáticas, visualizan sus potencialidades y restricciones. Todas estas alternativas dialógicas con los actores sociales incorporan a la enseñanza y al aprendizaje una búsqueda más heurística que la que se plantea artificialmente en la sala de aula.

Los procesos de integralidad que incluyen la extensión crítica en los espacios educativos incorporan el diálogo de saberes que es definido por la integración de actores no universitarios que aprenden y enseñan junto a los estudiantes y docentes que también aprenden y enseñan. Se genera una vinculación entre saberes diferentes: los saberes científicos o académicos (en un sentido más amplio) y los saberes populares. La extensión crítica está vinculada con las concepciones de educación popular e investigación acción participación que emanan de estos procesos de lucha. A nivel de la universidad latinoamericana, también se pueden rastrear como procesos históricos fundantes de esta corriente algunas propuestas que se relacionan con el surgimiento de las universidades populares (Bralich, 2006). Deben reconocerse entonces como fuente inspiradora el movimiento de la educación popular latinoamericana y la impronta que han dado a este proceso algunos autores como Paulo Freire y Orlando Fals Borda, entre otros (Tommasino y Cano, 2016). Cuando revisamos los fines de la extensión crítica se pueden reconocer dos objetivos dialécticamente relacionados. El primero es el relativo a la formación de los universitarios y a la posibilidad de establecer procesos integrales que rompan con la exclusiva formación técnica y sin compromiso social de los graduados universitarios. La extensión concebida como un proceso crítico y dialógico debe contribuir a generar universitarios que tengan estas dos cualidades. Se debe trascender la formación exclusivamente técnica que genera la universidad concebida como una “fabrica de profesionales” y alcanzar procesos formativos integrales que generen universitarios comprometidos y solidarios con los más amplios sectores de las sociedades latinoamericanas. El segundo se refiere a que la universidad debe contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos e intentar generar procesos de poder popular. Claro está, estos dos objetivos tienen una vinculación dialéctica y orgánica, no es posible avanzar en uno sin el avance del otro (Tommasino y Cano, 2016). Es importante analizar cómo se ha entendido este vínculo entre saberes desde distintas concepciones epistemológicas para

1) Traducción de los autores del original en portugués.

direccionarlo hacia procesos de horizontalidad y comunicación dialógica. Respecto de este último concepto, Freire entiende que:

“na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo. O que caracteriza a comunicação enquanto êste comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. Em relação dialógica-comunicativa, os sujeitos interlocutores se expressam, como já vimos, através de um mesmo sistema de signos lingüísticos. É então indispensável ao ato comunicativo, para que êste seja eficiente, o acôrdo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito”.

(1985:85)

Enriquez y Figueroa (2014) identifican tres tesis diferentes a la hora de pensar la vinculación entre el saber popular y el saber académico-científico: una primera vinculada a la continuidad entre sentido común y saber científico, una de ruptura y otra vinculada a la ruptura de la ruptura y el reencuentro.

La primera propuesta entiende que el punto de partida del saber académico es el sentido común. Esta tesis es sostenida tanto por autores “neopositivistas” como Popper, como por autores que han aportado a la teoría crítica, como Fals Borda. En el primer caso, Enriquez y Figueroa (2014) partiendo de Popper, nos dicen que éste entiende que el sentido común produce un conocimiento elemental de carácter lógico porque parte de una base racional, pero puede ser cuestionada porque efectúa elaboraciones imperfectas. Sostienen que Popper (1991) entiende que la ciencia y la filosofía son, en última instancia, sentido común esclarecido.

En el segundo caso, Fals Borda considera que es fundamental conocer y apreciar el papel que juegan el saber popular, el sentido común y la cultura popular para “obtener y crear conocimiento académico-científico” (1990:27). Para abonar esta idea cita los innumerables casos de fármacos utilizados por la medicina moderna que derivan de la medicina indígena.

La segunda opción entiende que la ciencia se construye contra el sentido común. Enriquez y Figueroa (2014) sostienen que autores como Bachelard, Bourdieu, Chamboredon y Passeron consideran que el “sentido común es ilusorio y superficial y, por ello, se constituye en un obstáculo epistemológico que ciega la mirada de los sujetos” (2014:46).

Estos autores citados proponen la “ruptura epistemológica como método de conquistar el conocimiento contra la ilusión del saber inmediato”.

La tercera opción está representada por la propuesta de De Souza Santos, que habla de una “doble ruptura epistemológica”. Se debe superar el sentido común “mediante la solidez científica y el rigor académico”, y generar luego una segunda ruptura que procure la

“construcción de un nuevo sentido común emancipador que transforme el conocimiento académico-científico y su potencial en un movimiento en espiral que lleve a un nivel superior al sentido común” (2006:30).

A este respecto, Souza Santos propone una “ecología de saberes”, en la cual:

“No se trata de 'descredibilizar' las ciencias ni de un fundamentalismo esencialista 'anti-ciencia'; nosotros, como científicos sociales, no podemos hacer eso. Lo que vamos a intentar hacer es un uso contra-hegemónico de la ciencia hegemónica. O sea, la posibilidad de que la ciencia entre no como monocultura sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino. Esto no significa que todo vale lo mismo. Lo discutiremos con el tiempo. Estamos en contra de las jerarquías abstractas de conocimientos, de las monoculturas que dicen, por principio, 'la ciencia es la única, no hay otros saberes'. Vamos a partir, en esta ecología, de afirmar que lo importante no es ver cómo el conocimiento representa lo real, sino conocer lo que un determinado conocimiento produce en la realidad; la intervención en lo real. Estamos intentando una concepción pragmática del saber. ¿Por qué? Porque es importante saber cuál es el tipo de intervención que el saber produce. No hay duda de que para llevar al hombre o a la mujer a la luna no hay conocimiento mejor que el científico; el problema es que también sabemos hoy que para preservar la biodiversidad, de nada sirve la ciencia moderna. Al contrario, la destruye. Porque lo que ha conservado y mantenido la biodiversidad son los conocimientos indígenas y campesinos. ¿Es acaso una coincidencia que el 80 % de la biodiversidad se encuentre en territorios indígenas? No. Es porque la naturaleza allí es la Pachamama, no es un recurso natural: 'es parte de nuestra sociabilidad, es parte de nuestra vida'; es un pensamiento anti-dicotómico. Entonces lo que tengo que evaluar es si se va a la luna, pero también si se preserva la biodiversidad. Si queremos las dos cosas, tenemos que entender que necesitamos de dos tipos de conocimiento y no simplemente de uno de ellos. Es realmente un saber ecológico el que estoy proponiendo”.

(2006:21)

A nuestro criterio, la propuesta de Souza Santos es una alternativa interesante a poner en práctica, sabiendo además que coincide con la propuesta de Paulo Freire que sugiere en varios pasajes de su obra la posibilidad de partir del sentido común para construir un saber nuevo de transformación en la medida en que exista un espacio de diálogo y mutua interpelación de saberes.

6. El desarrollo de los Espacios de Formación Integral y sus posibilidades

Luego de varios años de trabajo en la construcción de la integralidad y específicamente en el desarrollo de los Espacios de Formación Integral (EFI) en las distintas facultades y escuelas, debemos comenzar a reflexionar sobre sus potencialidades, dificultades y desafíos.

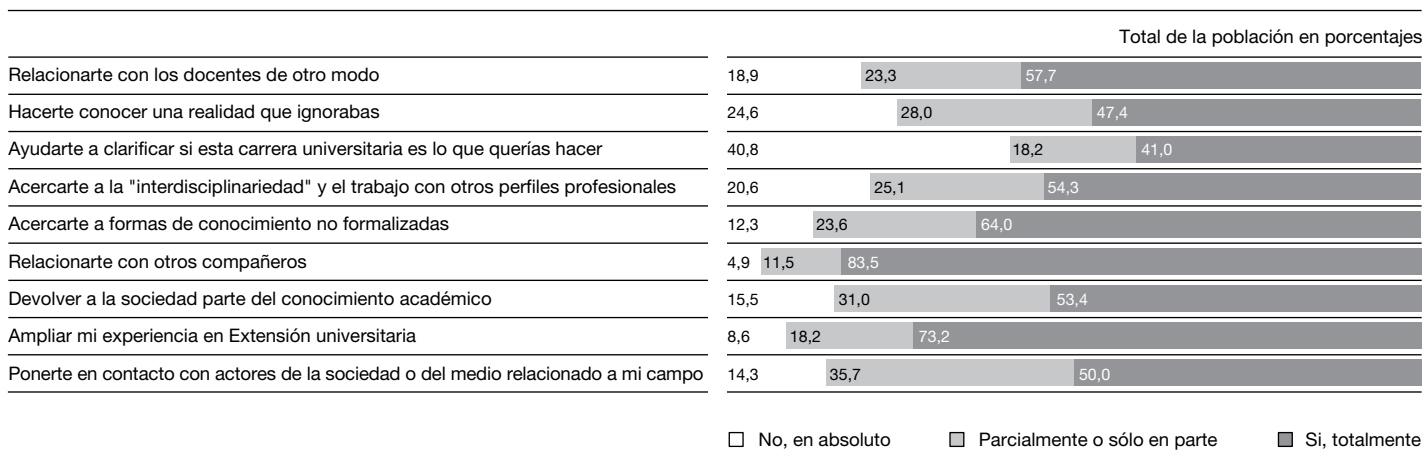
Los EFI se constituyen por múltiples lugares del proceso educativo universitario, como el espacio áulico curricular, las pasantías, espacios de formación preprofesional, cursos optativos, etc., en donde se conjuga y articula la extensión y la investigación al proceso de enseñanza y aprendizaje. De todas formas en la UdelaR hemos insistido y también avanzado en la construcción de espacios integrales en el marco de las disciplinas o materias que son obligatorias, curriculares y, en consecuencia, acreditadas. Las potencialidades se vinculan con formaciones estudiantiles diferenciales en un sentido superador de las prácticas áulicas prevalecientes en la UdelaR. El estudio realizado por Romano y otros (2014), pone en evidencia algunas cuestiones centrales a la hora entender los efectos que provoca en los estudiantes su participación en los EFI. Rescatando de este estudio algunas de las principales percepciones estudiantiles, el siguiente gráfico pone en evidencia un proceso significativamente diferente. Los resultados expresados en el gráfico dan cuenta de algunas cuestiones importantes del relacionamiento docentes/estudiantes, al conocimiento de realidades que el estudiante desde una formación exclusivamente áulica no conoce, a conocimientos de espacios interdisciplinarios y multiprofesionales y al acercamiento a otras formas de saber o tipo de conocimiento no exclusivamente académico o científico. Estas percepciones encontradas en el estudio permiten sustentar que los EFI reinauguran procesos impulsados desde hace mucho tiempo en la UdelaR. Estos procesos

han sido propuestos desde hace larga data por varios proyectos universitarios, de los que destacamos el Programa Aprendizaje y Extensión (APEX) pero también los procesos vinculados a las Plantas Piloto que la UdelaR desarrolló en la década del '50 (Bralich, 2006).

Las potencialidades se expresan también en la tarea docente. Los docentes que han participado de la experiencia ponen de manifiesto que esta forma de enseñar tiene la potencia de la enseñanza desde la problemática en concreto que se encuentra en el medio y consecuentemente da condiciones para aprendizajes significativos desde la realidad y no solo desde la "mediación áulica". Estas potencialidades tienen su contracara: este tipo de actividad es más exigente en cuanto a los tiempos y compromisos de los estudiantes y los docentes. Implica tiempo de campo y no sólo tiempo de aula. Este tiempo combinado en general es mayor que el tiempo de las disciplinas que se dan exclusivamente en el aula. Además, en algunos casos implica que sea necesario convivir con situaciones sociales de vulnerabilidad que muchas veces son rechazadas como ámbitos de aprendizaje. Considerar este tema es absolutamente necesario ya que nos cuestiona, por ejemplo, la obligatoriedad de las prácticas integrales vinculadas a sectores subalternos de la sociedad, sobre todo para aquellos estudiantes y docentes que ideológicamente rechazan la vinculación y compromiso con estos sectores. Debemos ser extremadamente cuidadosos de no propiciar situaciones de no escucha o de invasión cultural por parte de estudiantes obligados a realizar trabajos en ámbitos que no son objeto de su preocupación y mucho menos de compromiso social.

La formación docente para esta tarea integral es otra de las cuestiones claves a considerar. Es absolutamente necesaria la formación para la enseñanza a nivel disciplinar, pero resulta imprescindible cuando a la tarea docente se agrega la enseñanza

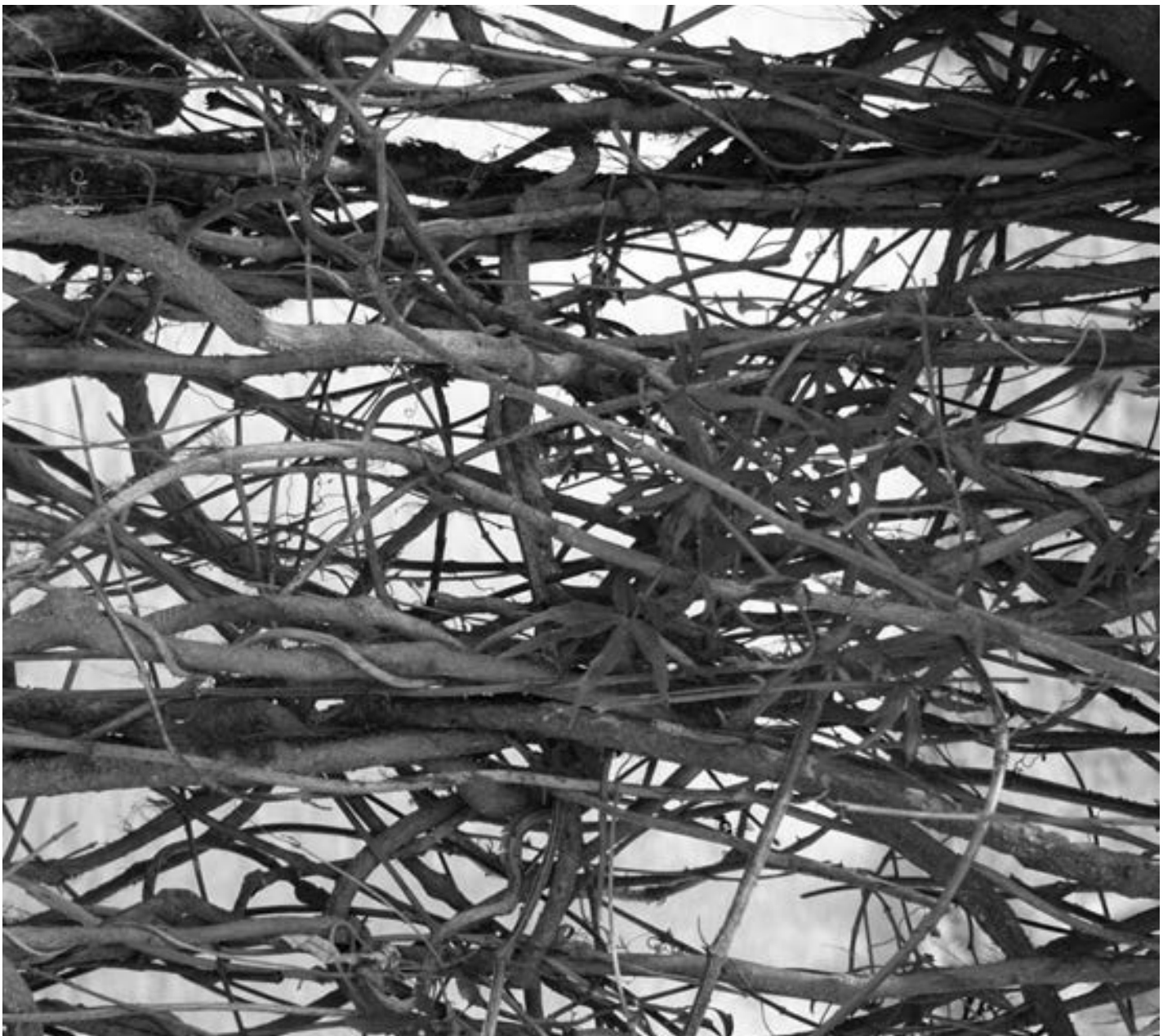
Percepción acerca de los "logros" del EFI en los estudiantes



Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta a estudiantes. 2013

“

es absolutamente necesaria la formación para la enseñanza a nivel disciplinar, pero resulta imprescindible cuando a la tarea docente se agrega la enseñanza de la extensión y la investigación



© Laura Malachesky

de la extensión y la investigación. Procesos de acompañamiento teórico práctico para los docentes que se comienzan a vincular a estas prácticas son claves e imprescindibles.

Por último, luego de varios años de vinculación y apoyo a los procesos de integralidad, creemos condición *sine qua non* su impulso y consolidación a través de los Programas Integrales. En los últimos 25 años la UdelaR ha gestado el APEX, el Programa Integral Metropolitano (PIM), los Centros de Formación Popular y los Programas Integrales Temáticos. Estas son instancias territoriales y temáticas de vinculación permanente con la sociedad que permiten un vínculo estable y sistemático, que no está sujeto a los tiempos curriculares de la Universidad. Se componen de equipos docentes interdisciplinarios que construyen demanda en forma permanente con los actores sociales con los que se vinculan, articulando esta demanda con los diferentes espacios universitarios (facultades, centros, escuelas).

El trabajo y desarrollo de estos programas ha puesto en evidencia la potencia que tienen a la hora de impulsar los procesos de integralidad. Deben ser priorizados si se pretende profundizar el desarrollo de las prácticas integrales. Ponen en evidencia que la contradicción entre programas centrales y desarrollo de la extensión e integralidad en la periferia o “descentralizada” (servicios universitarios) es una falacia que se sustenta en la ignorancia o desconocimiento intencional de la realidad.

La Universidad necesita seguir avanzado en el proceso de generar políticas de cara a la integralidad, el proceso desarrollado hasta el momento ha permitido a nuestro entender desencadenar corrimientos en las actividades de enseñanza y acercar a servicios más alejados de la extensión. La extensión se ha integrado como una función, tiene lugar en los currículum a través de los nuevos planes de estudio de muchas facultades, se viene produciendo una “naturalización de la extensión, entendida como el propósito de que hacer extensión en la universidad llegue a ser tan “natural” y esperable como hacer enseñanza e investigación” (Arocena y Tommasino, 2011). Confiamos en que estos procesos que se han desarrollado puedan continuar y profundizarse a través de las prácticas y políticas universitarias.

7. Algunas consideraciones finales

Este artículo describe y analiza aspectos del proceso de integralidad de la práctica educativa llevado adelante desde la concepción de Segunda Reforma Universitaria puesta en marcha desde 2006 hasta 2014 en la UdelaR. Aborda algunas cuestiones teóricas y prácticas, evidencia la potencialidad que tiene para repensar y reorganizar la educación universitaria, además de la factibilidad de que la integralidad de funciones sea una de las llaves de transformación de la universidad contemporánea. Si bien este proceso no es novedoso si pensamos en su formulación, su puesta en juego en los últimos años, no solo en la UdelaR sino también en varias universidades de

la región, como Universidad Nacional de Rosario, del Litoral, Entre Ríos, Mar del Plata, Cuyo, etc., debemos considerar la posibilidad de que la ampliación de las matrículas con la creación de nuevas universidades públicas se acompañe con el rediseño de las formas de aprender y enseñar. La incorporación de la extensión crítica en los procesos educativos jaquea los procesos estereotipados de las metodologías áulicas e inaugura la posibilidad de pensar la formación de universitarios y no solo técnicos formados de modo estrictamente disciplinar.

Referencias bibliográficas

- Arocena, R. y Tommasino, H. (2011). *Lineamientos generales para el avance de la curricularización de la extensión y generalización de las prácticas integrales en la Universidad de la República*. Montevideo: Universidad de la República.
- Bordoli, E. (2006). *Aportes para la conceptualización de los Programas Integrales en la UdelaR*. CD Rom. Montevideo: CSEAM.
- Bralich, J. (2006). *La extensión universitaria en el Uruguay*. Universidad de la República. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, Montevideo.
- Enriquez, P.; Figueroa, P. (2014). *Escuela de sectores populares. Notas para pensar la construcción de contenidos escolares desde el saber popular y el académico-científico*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Fals Borda, O. (1990). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Freire, P. (1983). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*, México: Siglo XIX Editores.
- Gatti, E. (2000). Los modelos pedagógicos en la educación superior. *Temas y Propuestas*, (18), 24–43. Buenos Aires.
- Pistrak, M. (2009). *A Escola Comuna*. San Pablo: Editora Expresao Popular.
- Popper, K. (1991). *La lógica de la investigación científica*. México: Rei.
- Romano, A. y otros (2014). *Evaluación sobre las Políticas de Extensión relacionadas con los procesos de integralidad en la Universidad de la República. El caso de los Espacios de Formación Integral. Informe preliminar de resultados de la fase de encuesta a estudiantes*. Montevideo: UdelaR.
- Souza Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y Reinventar la emancipación social* [Encuentros en Buenos Aires]. CLACSO Libros.
- Tommasino, H. y otros (2010). *De la extensión a las prácticas integrales*, en la reforma universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza. Espacios de formación integral. Montevideo: UdelaR.
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016a). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, LXVI, Nueva época, (67, enero-marzo). México: UDUAL.
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016 b). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. *Masquedós*, 1(1), 9–23. Secretaría de Extensión UNICEN, Tandil, Buenos Aires.
- UdelaR (2010). *Hacia la reforma universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza. Espacios de formación integral*. Montevideo: UdelaR.
- UdelaR (30 de agosto de 2011). *Ordenanza de estudios de grado*. Consejo Directivo Central. Montevideo: UdelaR.

Creación de escenarios convergentes entre docencia, investigación y extensión: la Residencia Integral del Profesorado en Comunicación

Paula Contino

Docente y Secretaria de Extensión y Vinculación de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
continopaula@yahoo.com

Mariela Daneri

Docente y Sub - Secretaria de Extensión y Vinculación de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
mares@arnet.com.ar

Integración de la docencia y la extensión /
Desafíos de gestión

RECEPCIÓN: 21/06/16

ACEPTACIÓN FINAL: 03/09/16

Resumen

Este artículo acerca la mirada a los procesos contemporáneos que rigen el pulso de las tres funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y extensión. Podría decirse que esta última, fruto de la jerarquización de años recientes, ha desarrollado progresivamente una capacidad creativa y creadora trayendo consigo nuevos desafíos para pensar la arquitectura institucional universitaria en clave relacional, es decir, un lugar donde converjan de manera estratégica funciones, actores, saberes y disciplinas. Sobre estas ideas paradigmáticas se levanta la Residencia Integral del Profesorado en Comunicación, creado recientemente en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario, constituyendo así un espacio de enseñanza –aprendizaje de carácter integral y dialogante entre teoría, práctica, investigación y socialización de las tramas emergentes.

Palabras clave

- Integralidad
- Funciones
- Dialógico
- Institucionalidad
- Conocimiento

Resumo

Este artigo aproxima o olhar sobre os processos contemporâneos que regem o pulso das três funções essenciais da universidade: docência, pesquisa e extensão. Pode-se dizer que esta última, produto da hierarquização dos últimos anos, desenvolveu uma capacidade criativa trazendo consigo novos desafios para pensar a arquitetura institucional universitária na chave relacional, quer dizer, um lugar onde convergem estrategicamente funções, atores, saberes e disciplinas. Sobre estas ideias paradigmáticas se constrói o Estágio Integral do Professorado em Comunicação, criado recentemente na Faculdade de Ciência Política e Relações Internacionais da Universidade Nacional de Rosario, constituindo dessa forma um espaço de ensino–aprendizagem integral e que debate com a teoria, a prática, a pesquisa e a socialização das redes emergentes.

Palavras-chave

- Integralidade
- Funções
- Dialógico
- Institucionalidade
- Conhecimento

Para citación de este artículo

Contino, P. y Daneri, M. (2016). Creación de escenarios convergentes entre docencia, investigación y extensión: la Residencia Integral del Profesorado en Comunicación. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 130-137. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

1. Breves ideas preliminares sobre la institucionalidad universitaria

“no hay práctica docente sin curiosidad, sin incompletud, sin capacidad de intervenir en la realidad, sin capacidad de ser hacedores de la historia siendo, a su vez, hechos por la historia.” Paulo Freire (2006)

La universidad es una forma particular de organizar la institución educativa y esa organización se edifica sobre la política que la concibe y la estrategia que le da sustento. En un juego paradójico, la educadora Graciela Frigerio nos revela que:

“las instituciones trabajan haciendo que lo objetivable pase a formar parte del mundo interno. Y haciendo que el mundo interno pueda expresarse en cuestiones objetivables (...) las instituciones (permiten) que lo está afuera pase a estar adentro de (nuestra) cabeza. Incluso los psicoanalistas (sostienen) que la identidad no es algo que un sujeto singular pueda hacer solo. La identidad siempre es social y política”. (2004:8)

En este marco, cabe destacar que entendemos a las universidades como:

“instituciones sociales, o sea formaciones socio-culturales que han sido producidas por los sujetos y sus prácticas (...) pasando a constituir elementos determinantes y estructurantes de las mismas. Lo que se hace, cómo se hace y los fundamentos por los cuales se hace, toman carácter de instituido y pasan a ordenar, a pautar. A partir de aquí la institución y sus normativas (...) aparecen marcando las prácticas de los sujetos. Se constituyen así las organizaciones, sede material que en el tiempo y espacio concretos son las productoras de la legalidad normativa, a la vez que surge el espacio de las confrontaciones, búsquedas y conflictos generadores de lo nuevo”. (Peralta, 2012:2)

Esto nos permite comprender lo instituido como aquello que está determinado, como el conjunto de normas y valores dominantes, como ley estructurante de lo humano, de lo social.

Sin embargo, lejos de la pretensión conservadora que se funda en el criterio de la persistencia ambiental, para entender el carácter dinámico de las instituciones es necesario reconocer, también, la presencia de una fuerza instituyente, nacida como cuestionamiento, disputa de sentido o negación de la norma instaurada.

Dentro de esta lógica y acercando la mirada a los procesos contemporáneos que marcan el pulso de las tres funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y extensión, podría decirse que esta última, fruto de la jerarquización de años recientes, ha desarrollado progresivamente una capacidad creativa y creadora trayendo consigo nuevos desafíos para pensar la arquitectura institucional universitaria en clave relacional, es decir,

un lugar donde converjan de manera estratégica funciones, actores, saberes y disciplinas.

Sobre estas ideas paradigmáticas se levanta la Residencia Integral del Profesorado en Comunicación, creado recientemente en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario.

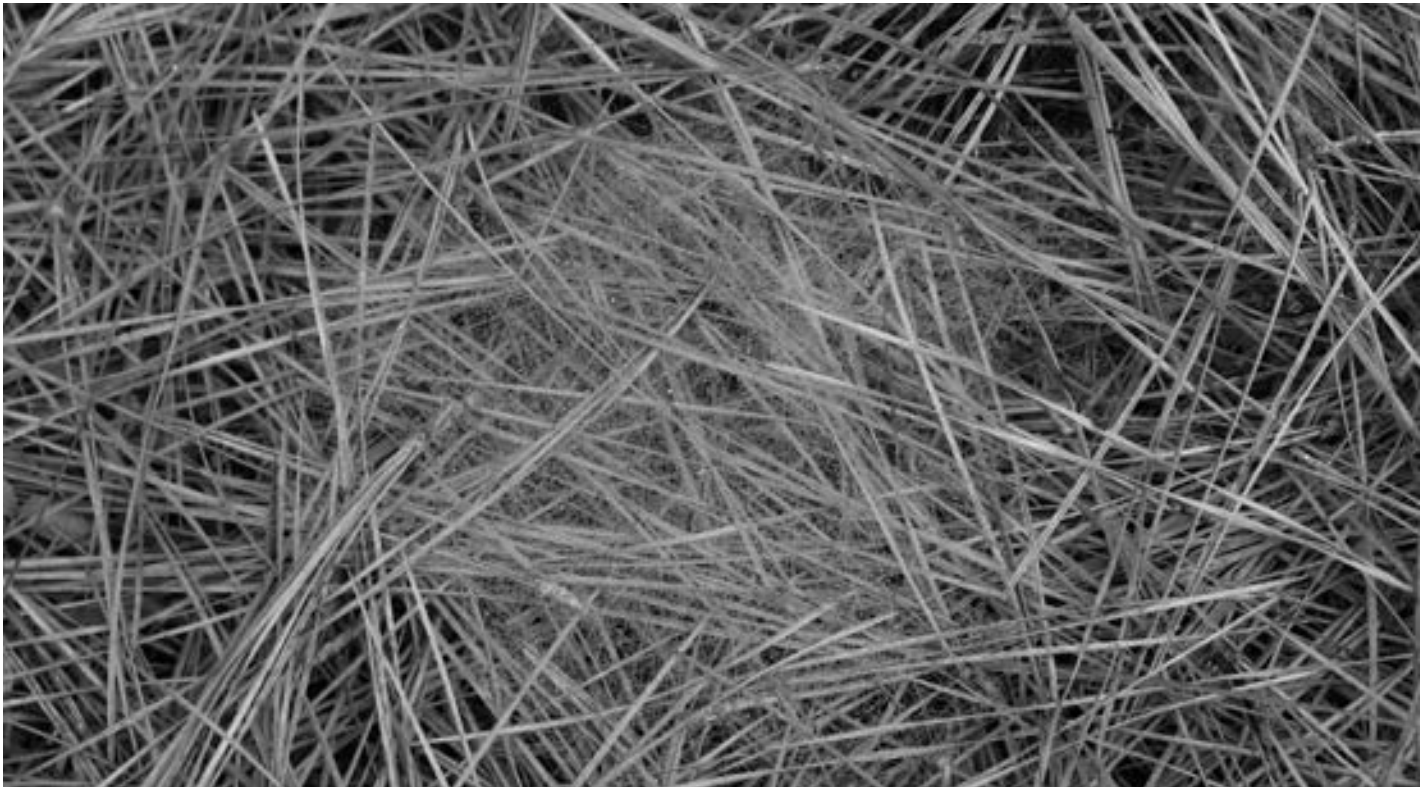
2. Aprendizajes en contextos relacionantes

“El proceso educativo nos impone la necesidad de inventar situaciones creadoras de saberes.” Paulo Freire (2006)

Para comenzar cabe señalar que la extensión, en tanto materialización de la función social universitaria, ha cobrado en los últimos tiempos espesura y resonancia en los debates de la educación superior. Los primeros años del siglo XXI, tanto en Argentina como en los países de la región, se revigorizó el rol del Estado y por consiguiente el concepto y la práctica de lo público, en tanto espacio inherente a lo político, impactando de diferentes modos en la vida académica. Esto ha colocado a la extensión en una posición saludable en relación a décadas pasadas, recobrando para sí, la idea de la construcción del conocimiento en diálogo interactuante con diversos sujetos colectivos, como así también la visión de una sociedad más justa e incluyente en el marco del desarrollo humano.

La extensión en el debate contemporáneo intenta alejarse de conceptos difusionistas, transferenciales o salvíficos de épocas atrás, ubicándose en el espacio de la interacción y la alteridad. Concepto filosófico que remite a la capacidad y al reconocimiento de ser otro en una multiplicidad de visiones, es decir, tener el otro en nosotros; pensando (y anhelando) una comunidad integrada que no niegue la diferencia. En ese sentido, Graciela Frigerio (2006:4) recupera el planteo de Jaques Rancière, quien asegura que “para que haya sociedad, es necesario, que todo sujeto sienta que forma parte de esa sociedad, y para que esto ocurra necesita *tener su parte*”, es decir, esa sociedad tiene que poder reconocer y distribuir bienes materiales, culturales y simbólicos para generar sentimiento de pertenencia. Cuando una sociedad no distribuye genera desigualdades y asimetrías que deja a diversos sectores sin presente, y por lo tanto, sin futuro.

En este sentido, advertimos una revalorización de la sociedad por parte de la universidad, que se expresa en múltiples programas, proyectos e intervenciones territoriales (aunque esto no ocurre de modo homogéneo en las instituciones de la educación superior), no sólo porque ésta la financia a través de los recursos del Estado nacional, sino porque le ha dado un “sentido” particular a su práctica. Actualmente esta tarea cobra “agenciamiento” en el debate universitario, al tiempo que encuentra diversas formas de institucionalización en los procesos de formación y gestión.



© Cecilia Iucci

“

la extensión en el debate contemporáneo intenta alejarse de conceptos difusionistas, transferenciales o salvíficos de épocas atrás, ubicándose en el espacio de la interacción y la alteridad

La noción deleuziana de agenciamiento (Deleuze, 2010) emerge aquí como un complejo de líneas que pone en relación ideas, cuerpos y enunciados. Develar su entramado o promover nuevas urdes presupone visibilizar modos de hablar, de relacionarnos, de accionar y de pensar. Este acontecimiento ha permitido que la cuestión de su jerarquización, haya adquirido fuerza significativa en determinados espacios de la vida académica logrando su inclusión a través de mecanismos de gestión, técnicos-administrativos; en algunos casos cátedras específicas (tal es el caso que narraremos más adelante); y prácticas socio-comunitarias; o programas, proyectos y voluntariados.

De todos modos, tal como se ha señalado con anterioridad, frente a la riqueza de los debates y los avances alcanzados en este campo, creemos importante resaltar que esta discusión no debe focalizarse, ni estancarse en la extensión en sí misma, en tanto forma reduccionista, para no transformarse en aquello que critica: la perspectiva unívoca que deviene de saberes y funciones compartimentadas o fragmentadas. No olvidemos que nuestra vida institucional se organiza y se denomina en “claustros” universitarios. Entonces, el eje de la interrogación debería orientarse hacia discusiones sustanciales que pongan en el foco de escena cómo avanzar hacia una universidad integrada de manera inteligible y sensible de cara a la complejidad de los procesos actuales. Si bien este debate no es nuevo, no por ello ha perdido su vigor, máxime aún, a dos años de cumplirse el centenario de la Reforma Universitaria de Córdoba que amplió de manera incomparable el derecho a la educación superior.

En el marco de esta lógica que proyecta su horizonte en la interrelación dialogante de la docencia, la investigación y la extensión, encontramos un camino posible para el diseño de una nueva Residencia Integral para el Profesorado en Comunicación, que transita su joven existencia desde hace un año y medio. Cabe señalar que esta carrera en función de su objeto y según los lineamientos ministeriales se encuadra en los estudios de “interés público”. Por lo tanto, y de manera coherente con lo expuesto, esta definición influyó en su proyección, y entendió al espacio público como lugar de relación y de identificación que pone en contacto la vida urbana y con la expresión comunitaria.

3. Los desafíos que inspiraron la trama de la Residencia Integral

Los integrantes de la Secretaría de Extensión y Vinculación de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales que formamos parte del Comité Académico de Elaboración del Profesorado, a la hora de bosquejar este trayecto partimos de ciertas preguntas que fueron guiando el trabajo:

¿Cuál es el criterio de pertinencia que nos orienta?

¿Con qué actores y de qué modos realizamos las prácticas socioeducativas mediante la articulación inteligente de las

funciones a fin de construir saberes vinculados con las necesidades del entorno?

¿Cómo establecemos filiaciones societales desde esta mirada democrática del proceso de enseñanza aprendizaje?

Estos fueron algunos de los interrogantes que acompañaron la planificación de la Residencia Integral del Profesorado y con los que nos encontramos cada vez que pensamos en una institución territorializada, es decir, una institución en contexto. Pero antes de continuar, es menester señalar qué entendemos por “territorio” en tanto concepto teórico y metodológico que, según nuestra perspectiva, describe y analiza el juego de las relaciones sociales y relaciones de fuerza que se establecen entre los sujetos en los diversos campus en términos de Bourdieu.

El territorio, desde una noción polifónica, apela en su complejidad a diferentes aspectos como: multidimensionalidad, multiculturalidad, singularidad y multirreferencialidad. De este modo, el territorio es comprendido como geografía en tensión, como el mapeo de la disputa, el consenso, la reproducción y la resistencia. Otra vez, nos situamos aquí en el “entre” de los instituidos y los instituyentes que marcan la vida y la historia de las organizaciones.

4. Aulas sociales para la innovación curricular

En este nuevo siglo las formas y los lugares donde se produce conocimiento son múltiples y complejos, de ahí que los currículos y los modos de gestión político-académica deben ser cada vez más abiertos y flexibles. En este contexto se vuelve necesaria la innovación, en tanto novedad que interroga las certidumbres, provoca la curiosidad y va en búsqueda de una creatividad desafiante. Las miradas disciplinares deben dar paso a visiones más amplias. El perímetro de un cerco disciplinar no nos alcanza para intervenir; tenemos que salir de la comodidad de los paradigmas que nos hacen sentir seguros a fin de subvertir las respuestas dadas, suspender las certezas y animarnos al desafío de preguntas irreverentes. Nuestros saberes son insuficientes, por si solos no dan cuenta de la contingencia, de los equilibrios inestables y de las interdependencias que construyen nuestro mundo.

Las actividades científicas y académicas tienen que romper los mosaicos feudalizados en la producción del conocimiento. En definitiva, sigue siendo esencial sostener “el principio de una impertinencia epistémica del conocimiento (en tanto) condición de su libertad y su fecundidad críticas” (Naishtat, 2003:3).

Porque cuando hablamos de conocimiento académico, éste solo adquiere potencial y relevancia cuando se articula necesariamente con los saberes sociales, populares e históricos en una jerarquía polivalente. No sin dificultad, entendemos que las respuestas no son únicas y definitivas, que en muchos casos son provisorias, y esto nos exige la búsqueda de los intersticios y los mestizajes culturales. Más aun, cuando estamos pensando en futuros profesionales del campo educativo.

5. La contextura del Profesorado en Comunicación

“Abiertos, flexibles y revisables,
los programas son un marco
y no una horca.” Pierre Bourdieu (2005)

El Profesorado de Comunicación Educativa tiene como objetivo formar docentes capaces de producir, organizar y cocrear conocimientos y acciones específicas referidas a la educación en comunicación. Conceptualizando ésta última como una dimensión transversal a los procesos de diversa índole que articulan la vida de cada sujeto y la vida societal que, en esta era digitalizada y globalizada, no cesa de generar innovaciones en materia de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el marco del lenguaje digital. Modificando de manera continua los esquemas de percepción, pensamiento y comportamiento humanos, transformando así, los modos de interrelación cultural tanto en los procesos de subjetivación como los de socialización. En este marco, se entiende que la relación de la educación superior con las dinámicas contextuales de lo local y lo global, requieren de una transformación de la tarea educativa de un nuevo profesor en educomunicación desde una perspectiva integral que cuestione la producción, distribución y circulación del conocimiento, y construya la docencia, extensión e investigación como diálogo interactuante entre los diversos sujetos sociales, históricos y académicos. En consecuencia, el conocimiento tendría que borrar ciertas parcelaciones para dejar de ser:

“divisible en sus componentes de origen, (ya que) no se acomoda con la dinámica particular de las disciplinas, sino con la dinámica de los problemas (educativos) complejos, en el marco de una noción de ciencia posnormal, afectada simultáneamente por un elevado nivel de incertidumbre y por una alta cuota de negociación y deliberación entre actores heterogéneos.” (Naishtat, 2003:11)

En este contexto se genera un:

“sistema distribuido en el que la universidad pierde el monopolio de la producción de conocimiento y debe asociarse (necesariamente) a otros actores institucionales. A la homogeneidad de las especializaciones (y funciones) sucede ahora una amplia heterogeneidad que debe hallar sin embargo coherencia centrípeta en la dinámica organizacional”. (Naishtat, 2003: 11)

La síntesis de esta nueva mirada nos aleja de viejos arquetipos y nos propone la figura del “trabajador de la educación” con una agenda marcada por problemáticas, y no por las agendas abstractas de las disciplinas tradicionales del ámbito educativo específico. Sin dudas, en este contexto aparece un sentido más profundo para la idea de la “pertinencia” entre lo que realizan las instituciones de la educación superior y lo que la sociedad espera realmente de ellas.

En este proceso, las tradiciones teóricas de la enseñanza más elitista van perdiendo su centralidad, mientras el mundo académico desde su mirada actual, impulsado por el panorama de una “educación integral”, se vuelve más sensible y receptivo a las problemáticas de su tiempo, particularmente al sujeto mediado y mediatizado.

De este modo, la Residencia Integral se propone como espacio abierto, dialogante y en permanente problematización, es decir, inscripta en el campo de lo político, que posibilita la idea de un nuevo orden basado en la construcción de nuevos sentidos, que navega sobre la concepción del llamado conocimiento socialmente significativo.

6. Toda acción educativa es, indefectiblemente, una acción comunicativa

En líneas generales, el diseño curricular del Profesorado de Comunicación Educativa, cuyo dictado implica un acuerdo de gestión entre la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales y la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, se organiza en torno a la interrogación crítica de tres cuestiones fundamentales que articulan los dominios usuales de la comunicación y la educación:

- Los procesos de comunicación como producto de relaciones materiales y simbólicas y la disputa cultural, histórica y social por el sentido. Los escenarios socioculturales contemporáneos signados por la globalidad y la fragmentación.
- Las instituciones educativas frente a nuevas subjetividades pedagógicas y mediáticas: reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar. Nuevos lenguajes y nuevas alfabetizaciones en la cultura audiovisual-digital.
- Las políticas culturales y comunicacionales en el campo de la educación. Las TIC como entorno, dispositivo y lenguaje en las prácticas educativas.

La Residencia del Profesorado de Comunicación Educativa está pensada como un conjunto articulado y desplegado en el transcurso de dos niveles, que encuentran su ubicación en el tercer y cuarto año de la carrera, con características propias en cada uno de ellos que se expresan en los Contenidos Mínimos; reservando la especificidad de la tradicional Residencia Docente para el último año, mientras la Residencia Integral se ubica en el tercer año y constituye un espacio distintivo destinado a una práctica educativa tendiente a reconocer y desarrollar capacidades estratégicas para el trabajo docente cooperativo en diferentes contextos, tanto escolares como sociocomunitarios.

Asimismo, se plantea como el ámbito de convergencia de un conjunto de procesos que promueven el diálogo permanente entre teoría, práctica, investigación y socialización de las construcciones conceptuales emergentes.

“

la relación de la educación superior con las dinámicas contextuales de lo local y lo global, requieren de una transformación de la tarea educativa de un nuevo profesor en educomunicación



© Laura Hormaeche

Este enfoque se inscribe en una búsqueda epistemológica y pedagógica y en el desafío de integrar las experiencias territoriales con los procesos de formación y producción de conocimiento, en un intento creativo que resignifique las prácticas de enseñanza–aprendizaje, y por lo tanto las formas de hacer, investigar y rehacer las tradiciones pedagógicas vinculadas a los saberes comunicacionales, tanto académicos como populares en ecosistemas culturales hipertecnológicos.

7. Las singularidades de Residencia Integral

Como síntesis del planteo anterior, la Residencia Integral del Profesorado en Comunicación Educativa se construye a través de Trayectos Curriculares Integradores (TCI) configurados en tres niveles que, tal como se anticipó, encontrarán su lugar en el tercer año de la malla curricular, con una cátedra compuesta para tales fines con una carga horaria de 120 horas. A continuación describimos su fisonomía y las temáticas que darán cuerpo a los contenidos programáticos.

Cabe insistir que los “Trayectos Curriculares Integradores” imaginaron la formación de un profesional distinto, comprometido con su medio, y se curriculariza docencia, extensión e investigación enmarcada en el concepto de integralidad señalado.

En el primer nivel (TCI 1), la modalidad de trabajo se desarrolla en el aula, se pone el énfasis en una primera aproximación al desarrollo y conceptualización de la extensión universitaria, los modelos educativos que la contienen, el reconocimiento del proceso de enseñanza–aprendizaje en la tríada ciudadanía, compromiso y participación, las dimensiones de la solidaridad y el reconocimiento de la alteridad cultural como proceso cognoscente y constitutivo de la integración.

Desde un enfoque propio de las ciencias sociales, se ponen en juego las discusiones en torno a los pares dicotómicos: objetividad/ subjetividad, neutralidad/implicancia, racionalidad/corporalidad, entre otros; las construcciones de sentido común y el sentido crítico, y se contraponen la concepción positivista de la ciencia con las teorías dialécticas a través de casos vinculados a problemáticas locales y regionales que posibiliten el debate y la reflexión situada.

El segundo nivel de trabajo (TCI 2) interviene en diferentes territorios educativos, tanto del ámbito formal como “no formal” (poniendo en discusión el concepto que refiere a lo “no formal o informal”) con las herramientas teóricas metodológicas aprendidas. Se procura que la producción del conocimiento amplíe sus horizontes a través de la investigación–acción–participación, utilizando, por ejemplo, el diagnóstico participativo y sus posibles

líneas de intervención en la organización educativa. También:

“el mapeo colectivo forma parte de este trayecto, en tanto herramienta lúdica y creativa que facilita la construcción de un relato colectivo sobre un territorio. La información obtenida se socializa en un espacio horizontal de encuentro que apunta a elaborar saberes y condensarlos en un soporte común (el mapa). Está pensado como una instancia de construcción (compartida) y participación abierta, permitiendo el conocimiento crítico de diversas realidades a partir de la memoria cotidiana y los saberes no especializados.

Hacer mapas sirve para agilizar el trabajo y la reflexión (...) a la hora de pensar nuestro territorio. Un mapa nos brinda la posibilidad de tomar distancia, de imaginar un vuelo de pájaro que nos facilite descifrar las conexiones entre las diversas problemáticas a fin de cuestionarlas y elaborar alternativas de resistencia, organización y cambio. La cartografía es un proceso en permanente mutación, un punto de partida disponible a ser retomado por otros, una plataforma desde la cual idear otras actividades”. (Iconoclasistas, 2013:4, 5 y 6)

El tercer trayecto (TCI 3) aspira a que los estudiantes desarrollen capacidades para construir una planificación teórico–práctica sobre ejes transversales de la enseñanza, de modo que el conocimiento no aparezca fragmentado o discurra en forma dispersa y pierda su potencia y vitalidad. La idea central es generar las condiciones de posibilidad para “suscitar el aprendizaje de manera integrada”. A manera de ejemplo, y en términos generales, podemos decir que no serán ya la Revolución de Mayo o la Revolución Francesa por sí mismas un tema de estudio o un hecho puntual sino los movimientos revolucionarios que marcaron el pulso epocal los que formarán parte de los nuevos currículos.

Para alcanzar tales objetivos se proponen diversos espacios de articulación territorial en el ámbito educativo formal e “informal” y recrear la idea del nomadismo o del migrante que funda la lógica del encuentro, que sale a la búsqueda y se deja permear por los interrogantes en cada uno de los recorridos que siga el estudiante. En consecuencia, las intervenciones territoriales, mediante convenios específicos, se materializan en distintos espacios, a saber:

1) Organizaciones de la Sociedad Civil o colectivos vinculados a diferentes temáticas como:

- Derechos humanos.
- Ambiente: promoción y preservación.
- Salud: prevención y promoción.
- Educación en contextos de encierro.
- Comunicación para usuarios de salud mental.



© Hugo Pascucci

- 2) Bibliotecas populares.
- 3) Cooperativas.
- 4) Fundaciones mixtas.
- 5) Escuelas primarias y medias.
- 6) Institutos terciarios, no universitarios y universitarios.
- 7) Medios públicos y comunitarios.
- 8) Instituciones públicas del estado multinivel vinculadas al ámbito educativo y a las políticas públicas.

Tal como fue mencionado, el Profesorado en Comunicación Educativa está cursando su segundo año y el próximo será el momento de poner en acto la Residencia Integral. Sin lugar a dudas, la implementación de este espacio curricular interpelará la reciprocidad de nuestra institución educativa con la sociedad que da sentido a su práctica. La perspectiva contemporánea e instituyente de la integralidad encontrará una nueva razón para su devenir, al tiempo que el suceso educativo tendrá el desafío de participar en el espacio público como esfera de realización de los derechos ciudadanos.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, Escuela y espacio Social* (6° ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010). *Mil mesetas*. Madrid: Pre-textos.
- Freire, P. (2006). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G. (2004). *Institución, Conceptos y Perspectivas*. Exposición de la Dra. Graciela Frigerio. Seminario de formación en el marco del curso de formación gremial, viernes 22 de octubre. Asociación Trabajadores del Estado (ATE-CDP). Santa Fe, Argentina. Recuperado el 12/05/2016 de: <http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2013-cursodirectores/Eje6/Graciela%20Frigerio%20-%20Institucion%20conceptos%20y%20perspectivas.pdf>
- Iconoclasistas (2013). *Manual de mapeo colectivo*. Recuperado el 12/05/2016 de: https://issuu.com/iconoclasistas/docs/manual_de_mapeo_2013?e=0/7840606
- Naishtat, F. (2003). *Universidad y conocimiento: por un ethos de la impertinencia epistémica*. *Espacios de Crítica y producción*, 30. Buenos Aires.
- Peralta, M.I. (1987). *Reconstrucción de prácticas extensionistas en la UNC; contextos históricos y teóricosideológicos. Reflexiones en ocasión de los 400 años de la UNC*. *Revista EXT*: 2012. Cita de Dubost, J. y Levy, A. *El análisis Social en Guattari, F. y otros, La intervención institucional*. México.

Formação em Comunicação Social, currículo e práticas de extensão universitária

Márcio Simeone Henriques

Professor e pesquisador. Departamento
de Comunicação Social. Universidade
Federal de Minas Gerais, Brasil.
simeone@ufmg.br

Resumo

O artigo discute o papel das práticas extensionistas para a formação em Comunicação Social no Brasil, diante das intensas transformações nas formas contemporâneas de comunicação e na prática deste campo profissional, bem como do contexto de implantação de novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos da área. Partindo da ideia de uma relação intrínseca entre extensão e comunicação, destaca uma posição privilegiada que a prática comunicacional ocupa na produção e efetividade das ações de extensão e, em sentido inverso, as possibilidades e limites para uma visão mais integrada e orgânica da extensão aos projetos pedagógicos.

Palavras-chave

- Extensão
- Comunicação
- Educação
- Currículo

Integración de la docencia y la extensión /
Desafíos de gestión

RECEPCIÓN: 24/06/16

ACEPTACIÓN FINAL: 04/09/16

Resumen

El artículo aborda el papel de las prácticas de extensión para la formación en Comunicación Social en Brasil dadas las profundas transformaciones en las formas contemporáneas de la comunicación y en las prácticas de este campo profesional, así como en el contexto de implementación de nuevas directrices curriculares nacionales para los cursos. Desde la idea de una relación intrínseca entre extensión y comunicación, pone de relieve una posición privilegiada que ocupa la práctica comunicativa en la producción de las acciones de extensión y, por el contrario, las posibilidades y los límites de una visión más integrada y orgánica de extensión a los procesos de enseñanza.

Palabras-clave

- Extensión
- Comunicación
- Educación
- Currículo

Para citación de este artículo

Henriques, M. S. (2016). Formação em Comunicação Social, currículo e práticas de extensão universitária. En *Revista +E versão digital*, (6), pp. 138-145. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

1. Introdução

A área de Comunicação Social tem conhecido, nos últimos anos, uma grande mudança, tanto nas práticas profissionais quanto em seu projeto de formação no Brasil. Desnecessário dizer do grande significado que as inovações correntes nos meios, com a rápida e crescente evolução tecnológica dos dispositivos digitais, dão nova forma às diversas práticas sociais, culturais e políticas contemporâneas. De modo mais específico, tendem a provocar grandes transformações nos fazeres tradicionais associados às profissões típicas (Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas). De outra parte, o meio acadêmico brasileiro também se vê diante de outro desafio, qual seja, o de reorganizar os projetos político-pedagógicos à luz de diretrizes curriculares nacionais para a área da Comunicação Social, recentemente estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. As normativas são uma modificação muito substantiva na forma de conceber a formação e seu enquadramento nas profissões típicas, especialmente porque altera a lógica estruturante dos cursos – não mais de Comunicação Social com habilitações correspondentes às profissões, mas agora desdobrados, eles próprios, em cursos autônomos.¹

Essa alteração geral, com uma série de exigências específicas trazidas pelas diretrizes, força uma grande reestruturação para todos os cursos do país e tem colocado em primeiro plano uma discussão crucial a respeito do sentido da profissionalização e o papel da educação superior diante das renovadas práticas comunicacionais da sociedade e da reconfiguração dos processos e das instituições midiáticas. Assim, é no contexto de uma acesa polêmica acerca da adequação e da pertinência dessas diretrizes que os cursos da área se defrontam com o desafio de conceber inovações didático-pedagógicas e pensar nas formas de alinhamento entre teorias e práticas, bem como das dimensões de ensino, pesquisa e extensão.

O presente artigo pretende refletir brevemente acerca de alguns elementos fundamentais para a compreensão da extensão no processo formativo no âmbito da Comunicação Social. Para além dos desafios impostos pelo contexto, encontra-se aí uma oportunidade para, ainda uma vez, reforçar as noções de extensão universitária que vêm sendo cultivadas no Brasil e na América Latina como sendo, essencialmente, um processo comunicacional, o que traz a prática extensionista a uma condição de não apenas

ser um coadjuvante no processo educativo e, mais ainda, conduzir a uma percepção do papel peculiar que a própria comunicação possui para a efetividade dos projetos.

Neste sentido, nossa argumentação está proposta em três momentos:

(a) o reconhecimento da contribuição da extensão à formação superior, como postulada na perspectiva brasileira;

(b) uma reflexão acerca do lugar da comunicação na prática da extensão e

(c) inversamente, sobre o lugar da extensão na formação em comunicação. Com isso queremos ressaltar a posição peculiar (e, por que não dizer, privilegiada) da área da comunicação, quando vista pelo prisma da extensão e, desta forma, reiterar a importância de um investimento pedagógico e institucional amplo de docentes e discentes da área em tais processos.

2. Contribuição da extensão à formação acadêmica

Muito se fala, de modo genérico, sobre a contribuição dos projetos de extensão universitária para a formação do estudante da educação superior, o que pode ser evidenciado de diversas formas, qualquer que seja a área de conhecimento. Sob o ponto de vista pedagógico, é inegável que a extensão pode prover um conjunto de experiências significativas que não podem ser alcançadas pela didática tradicional em sala de aula, uma riqueza vivencial que estimula o aprendizado e dá sentido imediato a reflexões teóricas e à aquisição de técnicas.

É notório que essa contribuição nem sempre é valorizada e que há inúmeras contradições em relação à aplicação da extensão na formação, incluindo uma concepção meramente clientelística, destinada tão somente a oferecer uma oportunidade de prática profissional, na aquisição de habilidades, via prestação de serviços. Mesmo reconhecendo que essas práticas tenham seu lugar nas complexas práticas formativas, já é firme a concepção de que não podem representar todo o escopo da extensão. Por outro ângulo, temos que destacar que a densidade da contribuição das atividades extensionistas é variável e que a extensão, por si mesma, não é necessariamente uma oportunidade de vivência significativa, capaz de agregar valor didático-pedagógico.

A noção de extensão largamente cultivada na América Latina e, mais especialmente, no Brasil, tem uma pretensão significativamente

1) As Diretrizes Nacionais para os Cursos de Jornalismo foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 27 de setembro de 2013. [Recuperado de [\[com_docman&view=download&alias=14242-rces001-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192\]\(http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14242-rces001-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192\) \(10/05/2016\)\]. Também as de Relações Públicas foram aprovadas na mesma data. \[Recuperado de \[\\[mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14243-rces002-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192\\]\\(http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14243-rces002-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192\\) \\(10/05/2016\\)\\], porém, as de Publicidade e Propaganda ainda sequer\]\(http://portal.</p></div><div data-bbox=\)](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=-</p></div><div data-bbox=)

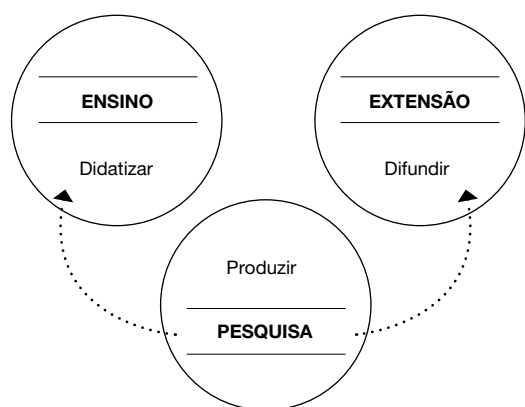
foram elaboradas. Pelas resoluções, os cursos tiveram prazo de dois anos para se adaptarem, pedagógica e administrativamente, às novas diretrizes, para os novos ingressantes.

maior do que um repasse de conhecimentos produzidos na academia. Trata-se de inseri-la como fator essencial da vida acadêmica, não apenas articulável com as dimensões de ensino e pesquisa, mas como o próprio vetor de articulação entre eles. Isso está expresso, por exemplo, no Plano Nacional de Extensão, de 1999, que remete a uma função da extensão de viabilizar a relação transformadora entre universidade e sociedade por meio do processo articulador que ela institui com as outras dimensões (Forproex, 2001).

Sem dúvida, essa perspectiva é eminentemente política e esbarra nas formas de operação do modelo organizacional da ciência e da educação —portanto, das universidades. A adoção de uma visão como esta preside a proposta de um modelo de ciência, de educação e de universidade e define o escopo das relações com a sociedade que, em si mesmo, comporta um desafio epistemológico – quer seja na construção de uma “pedagogia da autonomia”, na proposta de Paulo Freire (1996), quer para a implementação de uma “epistemologia do sul”, postulada por Boaventura de Sousa Santos (2004). Pode-se dizer que, mais que um horizonte normativo, o Plano Nacional de Extensão formula um horizonte ético e, por que não dizer, nos convoca à utopia.

Se aceitarmos essa provocação, estaremos diante de escolhas paradigmáticas fundamentais. De modo resumido, somos desafiados a sair de um modelo articulador onde ensino, pesquisa e extensão possuem funções estritamente definidas em relação ao conhecimento (onde à pesquisa cabe a produção do conhecimento, ao ensino cabe a sua didatização e à extensão a sua mais ampla difusão) (Fig. 1) para outro em que essas funções estão presentes em todas as três dimensões (obviamente de formas diferentes, segundo suas particularidades). Além disso, é mais coerente substituir a ideia de *difusão* pela ideia de *compartilhamento*, tal como se postula em termos de interação dialógica e de apropriação autônoma do saber (Fig. 2).

Fig. 1

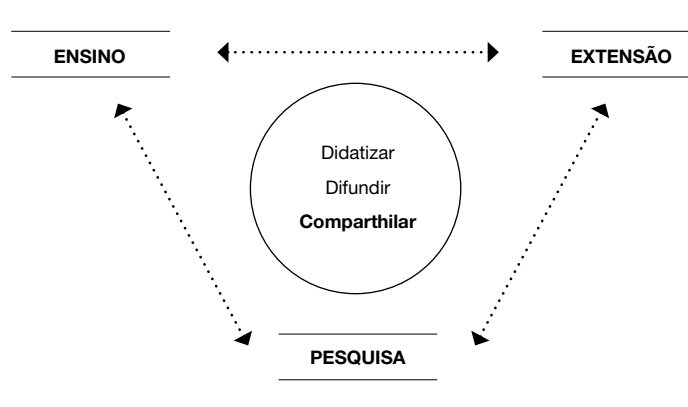


Fonte: elaborada pelo autor

3. O lugar da comunicação na extensão

Desde a obra clássica de Paulo Freire —“Extensão ou Comunicação?” (1983)— temos sido provocados a pensar na relação comunicativa constituinte de uma proposta de extensão. Isso nos conduz a um raciocínio muito particular para a área: o da comunicação em sua contribuição para a extensão universitária. Ainda que seja numa visão difusionista e meramente transmissiva, há uma demanda evidente pelo manejo instrumental de meios e processos de comunicação (criação visual e textual, de *sites*, de produtos de áudio e vídeo, de panfletos, de jornais, de instrumentos de convocação e mobilização social etc.). Isso já nos permite dizer que as atividades de cunho extensionista nessa área não são delimitadas apenas pela extensão de técnicas e práticas de comunicação ou das reflexões críticas acerca dos processos midiáticos, ou seja, do que seria o saber-fazer propriamente comunicacional e da forma crítica de pensar a comunicação e seus meios. Há um outro nível de demanda que se configura pelo caráter comunicacional (e relacional) da extensão, por si mesma. A ideia de transformação social e diálogo, impressa no Plano Nacional de Extensão, não apenas nos remete ao caráter comunicativo da extensão, segundo o Forproex (2007) “marcada pelo diálogo, pela ação de mão-dupla, de troca de saberes” (18), como também ao seu caráter público de ação “voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e implementadora de desenvolvimento regional e de políticas públicas” (18). A estreita relação entre o caráter comunicativo e o caráter público se dá por meio de um conjunto de interações no âmbito dos projetos e que pretendem promover o envolvimento e o engajamento dos seus públicos. Isso ocorre principalmente naqueles projetos voltados para a resolução coletiva de problemas, onde se postula um envolvimento participativo e cooperativo e que têm como desafio alcançar a participação e a cooperação e criar, portanto, vínculos com os públicos (Henriques, 2013).

Fig. 2



Fonte: elaborada pelo autor

Projetos específicos da área de comunicação costumam contemplar o trabalho com diversos tipos de grupos e comunidades em termos de produção midiática —tradicional ou nas mídias digitais— assessoria social, leitura crítica ou acesso público às mídias. Entretanto, há também muitas outras iniciativas que atendem a demandas de projetos extensionistas muito variados, em qualquer área do conhecimento. Seria, mais ou menos, como tratar a comunicação na extensão tanto como fim quanto como meio. Sem menosprezar de forma alguma a importância, a conveniência e a necessidade dessas ações finalísticas, há que reconhecer também que uma abordagem mediadora é riquíssima e abre infinitas possibilidades de inserção social muito substantiva. E também destaca a área da Comunicação no cenário da extensão por esses aspectos peculiares. Essa condição particular da área a coloca em posição muito vantajosa para exercer a extensão numa perspectiva de fato interdisciplinar, ampliando o espaço de criatividade e de colaboração. Assim, muitos projetos podem contemplar as demandas de suporte e assessoria a qualquer projeto de extensão, podendo contribuir em grande medida no apoio às relações comunitárias e aos processos de mobilização social que esses projetos pretendem estabelecer.² Há que apontar aqui uma dificuldade em relação aos modos de fomento, que não costumam contemplar essa peculiaridade. No Brasil, os editais internos das universidades, bem como o Proext/MEC³, principal fomentador das ações de extensão, costumam contemplar a área de comunicação em sua dimensão finalística (mesmo assim, nem sempre é possível delimitar com maior precisão os enquadramentos que fazem). Por outro lado, nem todos os projetos de outras áreas, embora demandem intensivamente as ações de comunicação, costumam reservar recursos ou bolsistas para essas ações ou sequer recorrem ao auxílio e suporte de pessoas da área de comunicação e seus cursos. Quando isso ocorre, muitas vezes é apenas parcialmente, o que traz severas limitações nas possibilidades de ação. E ainda, mesmo que ocorra de modo satisfatório, em termos de recursos, muitos projetos são impermeáveis à ideia de maior interação

2) Henriques (2013) destaca, neste sentido, a importância dos processos de mobilização social e o papel da comunicação na criação de vínculos entre os sujeitos e instituições e na geração e manutenção de laços comunitários, formando um caráter público dos projetos de extensão universitária. 3) O Proext é o Programa Nacional de Extensão Universitária e tem caracte-

rísticas e financiamento interministerial no âmbito do Governo Federal, sob coordenação do Ministério da Educação, criado em 2003 e com ênfase na inclusão social [Recuperado de portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12241&ativo=488&Itemid=487 (13/05/2016)]. Pelas suas características intersetoriais e com múltiplas fontes de financiamen-

to e colaboração com os públicos, o que também constringe as propostas mais interativas e dialógicas que possam ser feitas pela Comunicação. Mesmo com todas as limitações, nota-se um avanço na direção da constituição de um lugar mais amplo para a área de Comunicação nesses processos.

4. O lugar da extensão na formação em comunicação

Como podemos perceber, a extensão pode ocupar um lugar especial na formação em Comunicação Social. De fato, muitas experiências articuladas com o ensino têm sido feitas historicamente nos cursos brasileiros, por meio da realização de atividades em disciplinas práticas com o viés extensionista. Trazemos aqui brevemente, a título de exemplo, o caso do curso de Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais, no Brasil. Desde a implantação do Currículo 2000, a definição das atividades didáticas práticas que são denominadas *laboratórios* contempla expressamente seu caráter extensionista.

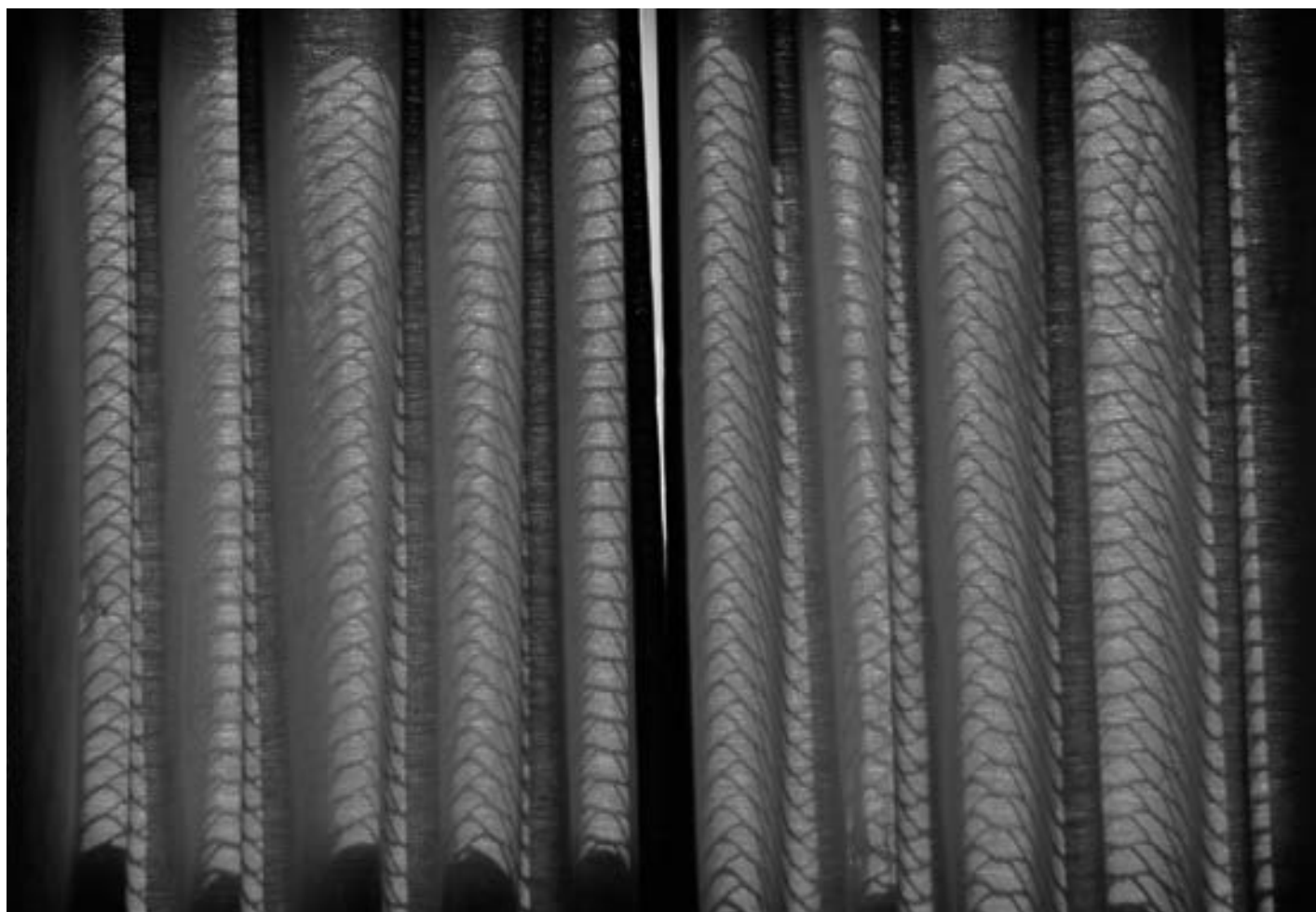
A implantação da flexibilidade curricular, tendência observada há duas décadas, produziu efeitos no sentido de valorizar a atividade de extensão realizada pelos alunos, produzindo creditação (atribuição de créditos curriculares). Isso impulsionou os cursos a admitir diferentes modalidades didáticas e, com isso, possibilitar uma melhor articulação com a extensão. Tomando como exemplo ainda mais específico os projetos da área de Comunicação executados no âmbito de um dos maiores programas de extensão da universidade, o Programa Polo de Integração da UFMG no vale do Jequitinhonha, essa creditação tem-se efetivado de várias formas, seja em projetos próprios da área de comunicação, seja pela participação de docentes, discentes e técnicos em projetos de outras áreas de conhecimento. A tabela 1 mostra as oito modalidades curriculares que envolvem essas atividades de extensão e o envolvimento de discentes, no período de 2001 a 2015.⁴ Por certo, a efetivação de todas essas modalidades depende fortemente do envolvimento dos docentes na sua promoção e de uma visão mais abrangente e conectada dessas atividades.

to que variam por período orçamentário, a cada edital anual do Programa são criadas categorias diferentes às quais os projetos precisam se enquadrar. Assim, projetos de comunicação, também por sua característica múltipla, por vezes precisam competir com outros projetos de áreas muito diferentes, e sob critérios de avaliação que nem sempre são adequados.

4) A tabela inclui apenas estudantes matriculados no curso de Comunicação Social, em qualquer de suas habilitações. Há que registrar também a participação de alunos de outros cursos da Universidade em projetos da Comunicação.

“

a implantação da flexibilidade curricular, produziu efeitos no sentido de valorizar a atividade de extensão realizada pelos alunos



© Laura Hormaeche

Tab. 1

Modalidades de acreditação curricular de atividades de extensão do Programa Polo de Integração da UFMG no Vale do Jequitinhonha	Discentes participantes (2001/2015)
Estágios remunerados	74 (em projetos de comunicação) 16 (em projetos de outras áreas)
Estágios voluntários	87 (em projetos de comunicação) 23 (em projetos de outras áreas)
Iniciação Científica	03
Laboratórios/disciplinas práticas (7 ofertas)	59
Discussões temáticas (3 ofertas)	38
Cursos de extensão (5 ofertas)	34
Apresentação de trabalhos científicos em eventos (15 trabalhos)	27
Trabalhos de conclusão de curso (5 trabalhos)	09 alunos

Fonte: Programa Polo Jequitinhonha (UFMG)

Podemos levantar aqui alguns pontos críticos em relação à extensão no âmbito da formação, tendo em vista as novas diretrizes curriculares da área. Em consonância com o nosso raciocínio anterior, atividades de extensão deveriam ter um papel fundamental como prática organicamente constituinte da formação. As novas diretrizes nacionais para os cursos de Jornalismo estabelecem que a estrutura do bacharelado deve:

“utilizar metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e a integração entre os conteúdos, além de estimular a interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, propiciando suas articulações com diferentes segmentos da sociedade”. (Conselho Nacional de Educação, 2013)⁵

Embora abra essa perspectiva para articulações inovadoras e contemple o conjunto de atividades de pesquisa e de extensão

realizadas pelos estudantes na avaliação do curso, as próprias diretrizes tendem a ver as práticas da extensão como um apêndice, ou seja, “como necessários prolongamentos das atividades de ensino e como instrumentos para a iniciação científica e cidadã”.⁶ Com isso, inscreve essas práticas, do ponto de vista curricular, como atividades *complementare*.⁷

É fato que este modelo que preside a elaboração e aprovação de diretrizes para a educação superior por parte da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação —pelo menos na área das Ciências Sociais Aplicadas— é um modelo fechado, baseado essencialmente em atividades didáticas tradicionais (mesmo que sob o constante apelo retórico à flexibilidade do currículo). As justificativas para uniformização passam pelos argumentos de forçar a qualidade dos cursos, especialmente os de instituições isoladas (majoritariamente instituições privadas), que não possuem alta margem de flexibilidade nem o grau de autonomia didática que possuem os centros universitários e as universidades, especialmente as instituições públicas. Com isso, essas diretrizes passam ao largo das possibilidades de inovação didático-pedagógica. Um grande problema é, então, o de promover mudanças didáticas efetivas que incorporem toda uma nova realidade, não apenas dos fazeres da comunicação, em suas profissões ou fora delas, mas também da sociedade.

O problema da incorporação da extensão como atividade regular e remunerada, com a incidência de uma carga horária considerada extraclasse —de difícil computação numa lógica produtiva cuja docência se baseia na regência— constitui um obstáculo à sua adoção pelas instituições de ensino privadas. Em termos mais gerais, há um obstáculo para a inserção orgânica da extensão num modelo educacional produtivista e que ainda é baseado na hipervalorização das atividades didáticas tradicionais de aula. Também não se pode negligenciar o problema da disponibilidade dos próprios discentes, principalmente dos cursos noturnos, o que acaba sendo tomado como um fator inibidor das iniciativas de extensão e limitando o percurso formativo às clássicas atividades de aula, numa didática tradicional.

5) Conforme a Resolução 01 de 27/09/2013 do Conselho Nacional de Educação [Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14242-rces001-13&category_slu-

[g=setembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14242-rces001-13&category_slu-g=setembro-2013-pdf&Itemid=30192) (09/05/2016)].

6) Conforme o item II do Artigo 2.º da mencionada Resolução.

7) Conforme o parágrafo 5.º do Artigo 13 da referida Resolução. Note-se

que as diretrizes para os cursos de Relações Públicas seguem o mesmo caminho, sem diferenças significativas no que se refere à inserção das práticas de extensão.

5. Considerações finais

No atual momento, estamos diante de inúmeros desafios. Face à nova realidade imposta pelas novas diretrizes curriculares nacionais, destacamos pelo menos três, que demandam urgente atenção:

(a) Tornar mais orgânicos e mais efetivos os mecanismos de inserção curricular da extensão —a formulação de novos projetos político-pedagógicos para os cursos da área de Comunicação Social ensinam a oportunidade de prever princípios pedagógicos claros que incorporem uma noção abrangente de extensão e também requerem a constituição de projetos de ensino articulados (à pesquisa e à extensão).

(b) Do ponto de vista administrativo, é fundamental que se insira a extensão nos processos de avaliação docente e departamental, não apenas de modo figurativo e auxiliar, mas com pleno efeito em termos de produção acadêmica. É interessante notar que um grande passo neste sentido foi dado no Brasil a partir da valorização do critério de inserção social na avaliação dos cursos de pós-graduação do país. Vale dizer que este quesito foi inserido na ficha de avaliação periódica dos mestrados e doutorados, que no Brasil é realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão do Ministério da Educação. Tem peso fixo de 10 % no caso de mestrados acadêmicos e doutorados e de 10 a 20 % no caso de mestrados profissionais. Isso implica numa avaliação de impacto social dos programas de pós-graduação, o que, em grande medida, se materializa na relação com a extensão universitária, sendo, em princípio um dos seus indicadores mais relevantes. Isso está inscrito, de modo genérico, no Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 (Brasil, 2010).⁸

(c) Em termos didáticos, assume fundamental relevância (e urgência) a discussão acerca de práticas inovadoras no ensino da Comunicação. Isso não pode se dar apenas no sentido de revitalizar a sala-de-aula, mas de repensar os formatos de ensino-aprendizagem vigentes, que seguem sendo essencialmente disciplinares. A proposta extensionista pode ser, neste sentido, fomentadora de novas práticas didáticas e, mais além, instigadora de uma nova pedagogia.

Acreditamos que a prática da extensão, para além de uma visão simplista, pode ser a provedora de um lugar de experimentação —no sentido de gerar possibilidades aos estudantes de vivências

e experiências que não poderiam ter de outras maneiras. Não se trata apenas de experiência profissional, mas uma experiência de vida, de encontro com um mundo pouco ou nada conhecido, fora dos universos de sua experiência mais imediata e trivial. O mais interessante aqui é a criação de um compromisso de aprendizagem (entre docentes e discentes), uma espécie de pacto cognitivo. Isso se complementa pelo papel protagonista que o estudante pode ter nessas práticas. Assim, além de defrontar-se com o diferente e com as diferenças, precisa lidar de modo proativo com elas, na solução de problemas comuns. Nisso, sem dúvida, reside a possibilidade de cumprir a promessa de formar profissionais com ampla visão de mundo e num viés crítico.

Referências bibliográficas

- Forproex - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileira (2001). *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Ilhéus/BA: Editus.
- Forproex - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileira (2007). *Extensão Universitária: organização e sistematização*. Belo Horizonte: Coopmed.
- Freire, P. (1983). *Extensão ou Comunicação?* (8ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo: Paz e Terra.
- Henriques, M.S. (2013). A dinâmica da comunicação para a mobilização social nas práticas da extensão universitária. *Interfaces-Revista de Extensão da UFMG*, 1(1), 24-34.
- Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Brasil. (2010). *Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020*. Brasília: Capes.
- Sousa Santos, B. de (2004). *A universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória*. São Paulo: Cortez.

⁸ Não obstante, convém destacar que o Documento de Área 2013 da Capes para as Ciências Sociais Aplicadas (onde se encontra a Comunicação), no item relativo à inserção social, não menciona de forma taxativa a extensão universitária entre seus indicadores

de avaliação. Recuperado de https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ciencias_Sociais_Aplicadas_doc_area_e_comiss%C3%A3o_16out.pdf (13/05/2016).



© Cecília Iucci

Desafíos en el diseño e implementación del Programa Integral de la Cuenca del Arroyo San Antonio de la Universidad de la República

Maximiliano Piedracueva
maxipc85@gmail.com

Leticia Benelli
lebenro@gmail.com

Lucía Holly
luciaholly1@gmail.com

Victoria Bandera
victoria.b90@gmail.com

Docentes del Centro Universitario
Regional Litoral Norte Salto de
la Universidad de la República,
Uruguay.

Integración de la docencia y la extensión /
Desafíos de gestión

RECEPCIÓN: 24/06/16
ACEPTACIÓN FINAL: 07/09/16

Resumen

En el año 2015, el Centro Universitario Salto de la Universidad de la República (UdelaR) comienza el diseño del Programa Integral de la Cuenca del Arroyo San Antonio (PICASA). Dicho programa surge como política institucional de extensión universitaria con el objetivo de coordinar y articular las actividades de enseñanza, extensión e investigación que se realizan en dicho espacio. El presente artículo da cuenta del proceso de diseño e implementación del PICASA en un contexto universitario particular dadas las características del Centro Universitario y las transformaciones políticas e institucionales de la extensión universitaria en UdelaR. Reflexiona sobre este dispositivo institucional denominado Programa Integral y sobre los desafíos metodológicos, conceptuales, institucionales y de gestión que se presentan en su implementación.

Palabras-clave

- Integralidad de funciones
- Política de extensión universitaria
- Programas integrales

Resumo

Em 2015 o Centro Universitário Salto da Universidad de la República começa a idear o Programa Integral de la Cuenca del Arroyo San Antonio (PICASA). Este Programa surge como política institucional de extensão universitária com o objetivo de coordenar e articular as atividades de ensino, extensão e pesquisa, que se realizam nesse espaço. Este artigo informa sobre o processo de criação e da implementação do PICASA num contexto universitário particular pelas características do Centro Universitário e pelas transformações políticas e institucionais da extensão universitária na Universidade da República. Reflete sobre o dispositivo institucional chamado Programa Integral e sobre os desafios metodológicos, conceituais, institucionais e de gestão que se apresentam na sua implementação.

Palavras-chave

- Integralidade de funções
- Política de extensão universitária
- Programas integrais

Para citación de este artículo

Piedracueva, M.; Benelli, L.; Holly, L. y Bandera, V. (2016). Desafíos en el diseño e implementación del Programa Integral de la Cuenca del Arroyo San Antonio de la Universidad de la República. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 146-153. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

1. Introducción¹

La Universidad de la República (UdelaR) adscribe al Modelo Latinoamericano de Universidad y cuenta con tres funciones esenciales que hacen a la vida y formación universitaria: enseñanza, extensión e investigación. En los últimos años, UdelaR se encaminó en un proceso que dio a llamarse la 2ª Reforma Universitaria, la cual contemplaba, dentro de otras, la intención de promover la extensión universitaria como práctica docente y estudiantil. A esos fines, el Servicio Central de Extensión se encaminó en la discusión, reflexión y conceptualización de las prácticas integrales como dispositivos académicos que permitan la inclusión de la extensión en el conjunto de actividades realizadas por los/as universitarios/as. Las prácticas integrales pueden entenderse a partir de los siguientes ejes temático o componentes (Tommasino y otros, 2010):

- a) la integración de los procesos de enseñanza y creación de conocimiento a experiencias de extensión;
- b) la perspectiva interdisciplinaria tanto en el nivel epistemológico vinculado a la enseñanza (tratamiento de los contenidos) y a la creación de conocimiento (construcción del objeto de investigación), como en el nivel de la intervención (construcción y abordaje de los problemas, conformación de los equipos);
- c) la intencionalidad transformadora de las intervenciones, concibiendo a los actores sociales como sujetos protagonistas de dichas transformaciones y no como objeto de intervenciones universitarias (participación comunitaria, diálogo de saberes y ética de la autonomía);
- d) la concepción integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en el tratamiento de los contenidos como en las metodologías (ecología de saberes, enseñanza activa, aprendizaje por problemas);
- e) Enfoque territorial e intersectorialidad en el abordaje de las intervenciones.

El concepto de prácticas integrales se encuentra directamente relacionado con el de extensión universitaria. Debe señalarse que en UdelaR no existe un consenso sobre la noción de extensión universitaria y por lo tanto es prácticamente imposible, quizás innecesario, intentar brindar una definición conceptual. Si bien en los últimos años docentes y estudiantes se han abocado a discutir y reflexionar sobre esta función, existen elementos de tipo político y teórico-metodológico que asientan una base de

inconmensurabilidad en la discusión. En este artículo se adscribe al concepto aprobado por UdelaR en el año 2009 y que aborda a la extensión universitaria desde cuatro grandes dimensiones (UdelaR CCEA, 2008; UdelaR CSEAM, 2011). Una primera dimensión de la extensión universitaria es la pedagógica, la cual refiere al rol educativo que tienen las prácticas de extensión. La resolución de UdelaR sobre este punto sostiene que la extensión es un “proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, todos pueden aprender y enseñar” (CDC, 2009).

Esta afirmación contiene dos grandes conceptos, uno educativo y uno pedagógico. El primero de ellos refiere a la importancia de las prácticas de extensión en el proceso de formación de estudiantes universitarios y a que estas prácticas son un aporte sustancial a la formación específica disciplinar pues ofrecen un formato a la “intemperie del aula”, al decir de Tommasino y Rodríguez (2010). Se trata de una expresión que permite describir el trabajo en realidades concretas e intenta aprender, enseñar y resolver algunos de los problemas con la población involucrada. Es un trabajo a nivel comunitario o social donde aparecen elementos novedosos debido a que es una realidad que se conoce siempre parcial y provisoriamente. De esta forma, la comprensión cabal de la situación se ve facilitada cuando se cuenta con un equipo interdisciplinario. Aparecen el actor social y el medio como una propuesta enseñante más allá del vínculo estudiante/docente, y esto desestructura la relación de poder que normalmente se establece en el acto educativo.

El segundo concepto apunta a cómo se deben implementar dichas prácticas con un objetivo educativo, y sobre ello establece que se debe romper con la estructura jerárquica entre docentes y estudiantes. Tal concepción tiene bases epistemológicas no conservadoras en cuanto a la construcción de conocimiento ya que asume que todas las personas pueden, en un mismo acto pedagógico, aprender y enseñar (Piedracueva, 2016). La dimensión pedagógica de la extensión no solo rompe con la estructura tradicional de la formación universitaria entre docentes y estudiantes sino que la modifica también en cuanto al vínculo entre estudiantes. Desde esta concepción se establece la posibilidad y necesidad de que estudiantes con distintos niveles de avance en la carrera puedan participar y compartir espacios de formación curriculares.

¹) Este texto fue escrito con la colaboración de Ivanna Bollazi, Fátima Moreira, Georgina Thevenet.

Una segunda dimensión de la extensión es la ética, que establece la horizontalidad y el respeto con el cual los/as universitarios/as deben acercarse a las realidades concretas de intervención.² En el momento en el que los/as universitarios/as emprenden un proceso de intervención con determinada población deben ser conscientes, por una parte, del conocimiento disciplinar específico con el que cuentan, y por otra parte, de las metodologías adecuadas que deben ser empleadas para establecer un proceso dialógico entre los distintos saberes. La extensión culturalista en la cual quienes van desde la universidad deben “iluminar” a los “no cultos” es, desde este punto de vista, una falta ética. También lo es que quienes provengan desde la universidad nieguen su calidad de universitarios/as y desconozcan sus conocimientos específicos disciplinares.

Una tercera dimensión es la metodológica, y en este sentido la extensión universitaria no debe llevarse a cabo con cualquier estrategia. Las prácticas de extensión deben implementarse, para dar sentido a las anteriores dimensiones, a través de herramientas que faciliten la participación. El proceso dialógico de saberes entre quienes se encuentran involucrados/as en dichas prácticas (docentes, estudiantes, no universitarios) requiere de la implementación de diseños metodológicos rigurosos que fomenten la participación de todos los actores involucrados. Teniendo en cuenta lo anterior, es importante que la extensión universitaria integre diseños y herramientas que faciliten la participación activa de la población y los estudiantes en la problematización así como en las estrategias de trabajo sobre los problemas identificados. La resolución del CDC (2009) establece que la extensión universitaria “promueve formas asociativas y grupales de trabajo que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social”.

El carácter interdisciplinario de la extensión es, en realidad, un deseo más que una práctica. Asumiendo que la realidad no es disciplinar (no es económica, arquitectónica, agronómica, social, etc.) sino que es un entramado de relaciones en las que intervienen diversos factores, es lógico pensar que no puede ser abordada disciplinariamente. Sin embargo la puesta en práctica de un abordaje interdisciplinar es compleja dadas las distintas formaciones. La interdisciplina es una práctica metodológica y por lo tanto debe pensarse en un *cómo hacer* un objeto de intervención entre diferentes disciplinas. En los

hechos, las prácticas universitarias han logrado establecer intervenciones multidisciplinares, esto es, que distintas personas con diferentes formaciones disciplinares intervienen sobre un mismo grupo o una misma comunidad, mas no sobre un mismo objeto. Debe señalarse el riesgo que se corre en la búsqueda de la interdisciplina. Que personas con diversas formaciones disciplinares participen en una actividad de extensión no asegura la multidisciplina, y menos aún la interdisciplina. Puede ocurrir que se trate de un voluntariado, es decir, de la realización de prácticas de intervención sin vínculo disciplinar. Si no se construye intelectualmente un objeto de intervención existen posibilidades de que personas de diversas disciplinas intervengan sobre un objeto construido desde una de ellas.

Una última dimensión de la extensión es la política. Aquí se define a la extensión universitaria como crítica en contraposición a la culturalista y la difusionista. El objeto de intervención de la extensión son los problemas sociales y éstos deben partir de una lectura crítica y colectiva de la realidad. La extensión en su dimensión política niega la intervención desde una lógica de adiestramiento y de soluciones mágicas, refuerza la idea de la construcción social de la realidad y de la existencia de conflictos latentes en los procesos sociales. La política universitaria debe perseguir principios de igualdad y equidad y por ende propender al trabajo con aquellos sectores de la sociedad que se encuentran en peores condiciones de ejercer sus derechos. Entendiendo que las prácticas de extensión forman parte de la formación universitaria, parte del aprendizaje debe ser identificar quiénes pueden necesitar los servicios universitarios. A cada quien según sus necesidades y cada cual según sus posibilidades.

2. El Programa Integral de la Cuenca del Arroyo San Antonio

El Programa Integral Cuenca del Arroyo San Antonio (PICASA) es un emprendimiento del Centro Universitario Salto de la Udelar que busca implementar prácticas de enseñanza, extensión e investigación de manera coordinada e integrada, con participación de la comunidad en el territorio delimitado por la cuenca del Arroyo San Antonio en el departamento de Salto, Uruguay. El área determinada es mayoritariamente rural y cuenta con algunos núcleos poblacionales pequeños. La población total del área es

2) En el equipo se ha planteado la discusión sobre la utilización del término intervención, entendiéndose como un proceso colectivo que tanto en la etapa del pensar como en la del hacer integra actores universitarios y sociales en la búsqueda de construir la demanda en forma conjunta y programar propuestas de acción participativas.

Aquí este término hace referencia a distintos abordajes colectivos en terreno. Busca diferenciarse de la idea de intervención que responde al modelo médico cientificista positivista, que si se extrapola a los procesos subjetivos de construcción humana, tiende a deconstruir. Implica abrir, extirpar, sacar lo que está mal, donde el técnico

se posiciona desde un supuesto saber para detectar, digitar, inmiscuirse con otros a los cuales considera “fallados” y reparar esa falla. Tal como lo señala Montero (2012), pueden encontrarse más de 39 verbos del idioma español relacionados con el concepto de intervención, desde accionar hasta invadir. La propuesta del PICASA respecto de

la intervención sugiere que ésta sea entendida como praxis; sin embargo, en el documento se hace referencia a la intervención sin un vínculo directo con alguna postura teórica dado que entre las diferentes disciplinas que participan en el Programa no hay, aún, un acuerdo sobre el concepto y sus implicancias.

de 6131 personas (INE, 2011), de las cuales un 57 % reside en el medio rural disperso y el restante 43 % en centros poblados. Aproximadamente un 20 % de las personas reside en hogares que cuentan con al menos tres Necesidades Básicas Insatisfechas. De estas personas, un 31 % se declaran inactivas y un 28 % son niños/as menores de 12 años y residen en aproximadamente unas 300 viviendas, las cuales se ubican principalmente en el medio rural disperso (46 %) y en la localidad de San Antonio (24,5 %), en donde se ha definido centrar las acciones del Programa en su primera etapa (datos elaborados por el equipo de PICASA sobre la base del Censo INE 2011).

Los objetivos del Programa apuntan a contribuir a la creación y al fortalecimiento de un espacio académico formal e institucionalizado de carácter integral e interdisciplinario que permita la intervención coordinada y articulada de los distintos servicios universitarios a través de la realización de actividades de enseñanza, extensión e investigación. Para ello se busca desarrollar alternativas conjuntas entre actores universitarios y actores sociales que contribuyan al logro de una mejor calidad de vida de la comunidad involucrada, apostando a la construcción de un espacio de formación y aprendizaje con base en problemas emergentes de la realidad en la que se encuentran e interactúan los distintos saberes y disciplinas; además se apunta a la construcción de un espacio de trabajo y diálogo entre el Centro Universitario Salto y la sociedad civil organizada de la Cuenca del Arroyo San Antonio. Los principios orientadores que guían el desarrollo de PICASA son: la relación sociedad-universidad sustentada en la participación y el diálogo de saberes, la articulación de funciones y la concepción interdisciplinaria, la búsqueda colectiva y participativa de soluciones a problemas significativos, el trabajo en red y el enfoque territorial, los procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos y promotores de una ética de la autonomía, la participación y el diálogo, la gestión participativa y la comunicación, seguimiento, evaluación y sistematización participativos.

Actualmente, docentes y estudiantes de diversas disciplinas se encuentran en plena formulación e implementación de prácticas integrales que articulan principalmente las funciones de enseñanza y extensión; los saberes académicos que confluyen en esta experiencia provienen del área de las Ciencias Sociales, Enfermería, Psicología, Arquitectura, Agronomía y Estudios turísticos (Humanidades).

3. Desafíos conceptuales y metodológicos

Las prácticas integrales, como se ha dicho, tienen un fin educativo y transformador. Esto es que las actividades de enseñanza, de extensión y de investigación no sólo confluyen en un lugar determinado sino que deben necesariamente coordinar y articular sus objetivos, sus métodos y sus técnicas. La condición indisciplinada de la realidad requiere para su intervención la conjunción de diversos saberes, métodos y herramientas. Si

bien esta afirmación suele ser compartida la puesta en práctica de tal postulado conforma un desafío sustancial en la integralidad de funciones. En el PICASA participan disciplinas de diversas áreas académicas: científico tecnológica, salud, social y artística. Esta variedad al tiempo que enriquece, complejiza el proceso de implementación del programa, dado que se presenta con experiencias y conceptualizaciones de extensión diferentes y por otra parte no todas las carreras cuentan con componentes que apunten a la formación para la intervención, Por tanto los/as estudiantes y docentes que participan en el programa parten desde distintos lugares. Por otra parte existen carreras que cuentan con formación en intervención pero sin compartir modelos teóricos y conceptuales comunes, y en algunos casos suelen ser inconmensurables.

Esta primera dificultad se intenta subsanar con la realización de un seminario de extensión en el cual participan estudiantes de las diversas carreras como paso previo al trabajo de campo en la localidad de San Antonio. Se busca construir un universo conceptual y epistemológico, acordado, desde una perspectiva de extensión universitaria crítica, aportando algunos conocimientos básicos sobre herramientas que propicien la participación y horizontalidad en el vínculo entre los actores involucrados.

La puesta en práctica de este seminario ha sido un gran desafío y a la vez una potencialidad, ya que posibilita la comprensión de los fenómenos de manera colaborativa y apunta a disminuir la parálisis epistemológica generada cuando la comprensión se realiza desde una sola perspectiva, constituyéndose así en un componente esencial para el equipo del programa, dado que se han evidenciado diferencias epistemológicas sustanciales en la formación académica de las carreras que participan. Estas formaciones enfrentan de manera constante corrientes epistemológicas del positivismo lógico, del falsacionismo y de la pluralidad epistemológica propuesta desde el concepto de extensión. La propuesta del PICASA es que el conocimiento se construye a partir de relaciones sociales. En estas relaciones intervienen personas, contextos determinados, objetos materiales, elementos simbólicos y distintos saberes, lo que da cuenta de que cualquier dato construido en un contexto determinado, por un grupo de personas determinadas, con un cúmulo de saberes determinados, no debe ser necesariamente pasible de su reconstrucción con otras personas, otros contextos y otros saberes.

Junto con esta dificultad existen algunos desafíos en cuanto a la funcionalidad del dato y de la información en un proceso de intervención. El PICASA establece que el relevamiento de datos se da en un marco de diagnóstico para transformar. En este sentido, las distintas formaciones universitarias no cuentan con una corriente común que permita generar acuerdos y consensos y se presenta siempre la discusión de "relevar para qué y cómo." De este modo se intenta realizar en conjunto la construcción epistemológica en el marco del Programa mediante la generación

de acuerdos sobre cómo concebir esos datos y su construcción en todas sus dimensiones.

En la generación de estos acuerdos es importante romper con la rigidez del ego epistemológico durante todo el proceso, en la comprensión del fenómeno pero sobre todo en la construcción humana del equipo. Se considera sustancial en estos procesos profundizar en el trabajo interno teniendo en cuenta la contradicción que es propia del ser humano como una de las grandes dificultades en la construcción con otros, lo que genera la necesidad de poner en juego los egos.

Como expresa Carrizo:

“los valores forjados en la experiencia interdisciplinaria contribuyen a fortalecer el espíritu de participación, responsabilidad, integración y mutua comprensión. Por su propia esencia relacionada con el conocimiento y con su aplicación al mundo real, la interdisciplinariedad se proyecta en una perspectiva ética de la investigación y la educación. Educar hoy es también educar en valores, quizás no tanto a través de lecciones morales, sino con una profunda y sistemática reflexión sobre los quehaceres y los modos de pensar”. (2010:13)

Con referencia a lo anterior, el equipo del Programa manifiesta un particular interés ya que considera que hay valores que transversalizan el quehacer en el marco del mismo, que permiten desarrollar y sostener este proceso de trabajo interdisciplinario. La construcción humana del equipo cuenta con diversas aristas. Por una parte, se ponen en juego aquellos componentes que llegan junto con las personas (valores, formación, experiencia) y los que se construyen en y con el colectivo (nuevos valores, nuevos conocimientos, nuevas experiencias, roles, funciones, etc.). Un desafío importante para el equipo de trabajo es conjugar los diversos componentes de cada una de las personas que se integran a él desde diversos lugares, intereses, tiempos, entre otras características. El rol y la función que cada persona cumple se construyen en la práctica colectiva y ese es un aspecto desafiante para el Programa debido a la multiplicidad de personas, a la cuantía, por ejemplo, de estudiantes universitarios que participan en el mismo y a la dificultad que ello conlleva en la distribución de roles y en la diversidad que se presenta al momento de asumir responsabilidades y protagonismos.

La puesta en marcha del Programa ha convivido con la antigua, clásica y no por ello desactualizada tensión entre teoría y práctica. Desde las reflexiones y discusiones dadas por idealistas, realistas y materialistas en el campo de la filosofía, pasando por los aportes de Marx en su *Tesis sobre Feuerbach* (1966), la teoría crítica (Adorno y Horkheimer, 1998), hasta las últimas discusiones latinoamericanas de la mano de Paulo Freire (1967, 1971) y Fals Borda (1981), se ha mantenido una constante tensión entre aquello que se conoce

y aquello que se hace, y desde la teoría crítica se ha incorporado aquello que se transforma. Por praxis se entiende:

“un modo de producir conocimiento en la acción reflexionada, conducente a la transformación de circunstancias sociales con incorporación de actores sociales comprometidos con esa transformación” (Moreno, 2012:71).

Esta acepción es trabajada en el marco del Seminario de Extensión y forma parte del seguimiento permanente del equipo del Programa. No obstante lo anterior, y aunque existan algunos acuerdos respecto de los postulados centrales de la extensión crítica y de su concepto de praxis, el equipo encuentra una distancia entre el nivel discursivo y el nivel de lo práctico. Esa brecha entre los postulados de la praxis y la “puesta en práctica de la misma” responde a diversos aspectos y características que van desde lo teórico–pedagógico hasta lo institucional–administrativo. Los desafíos a los que se enfrenta el equipo son mantener una permanente vigilancia sobre los diferentes abordajes que se realizan en el marco del Programa y el aumento–reducción de la brecha entre lo discursivo y lo práctico.

En este marco, avanzar hacia la consolidación de espacios de encuentro y articulación tanto entre los campos de conocimiento como entre los distintos territorios en donde se construyen los aprendizajes implica mantener una actitud de apertura a nuevas realidades. En este sentido:

“el concepto de frontera sugiere algo muy subversivo y desestabilizador. Significa moverse en círculos de incertidumbre, significa cruzar a diferentes esferas culturales, significa reconocer la naturaleza múltiple de nuestras propias identidades. Significa entender y cuestionar y no tanto asumir una especie de seguridad dentro de las disciplinas académicas. (...) Nos tenemos que introducir en otras esferas donde asumamos la especificidad de diferentes contextos, geografías, lenguajes diferentes, de la alteridad y reconozcamos esa alteridad en nosotros mismos”. (Giroux, 1999, en Bordoli, 2010)

Habitar y resignificar colectivamente las fronteras entre los saberes son otros de los desafíos por los que transita el Programa, que apuesta a la transformación de costumbres y límites arraigados institucionalmente.

4. Desafíos institucionales y de gestión

El Centro Universitario Salto cuenta con una ventaja comparativa que es la convivencia de diversos servicios universitarios en un mismo espacio físico. Esta característica es un insumo central al momento de transformar en prácticas las dimensiones de la extensión. La posibilidad de llevar adelante prácticas

“

los desafíos a los que se enfrenta el equipo son mantener una permanente vigilancia sobre los diferentes abordajes que se realizan en el marco del Programa y el aumento-reducción de la brecha entre lo discursivo y lo práctico



© Cecilia Lucci

interdisciplinarias se fortalece en la región debido a la variedad de servicios existentes y a la convivencia de los mismos. Como ejemplos concretos deben citarse la ventaja de que los órganos de cogobierno tengan una conformación multidisciplinaria y que las Unidades de Extensión cuenten con la misma característica. En cuanto a la dimensión pedagógica de las prácticas de extensión, debe señalarse como fortaleza la flexibilidad de varias de las carreras impartidas en los centros universitarios (por ejemplo, los CIO),³ que permiten que los estudiantes compartan espacios académicos con otros estudiantes de diversas formaciones disciplinarias. La puesta en práctica del PICASA posibilita que estudiantes y docentes de diferentes disciplinas compartan no solo espacios áulicos sino también espacios de trabajo de campo, donde se produce un diálogo de disciplinas y de saberes. Se destaca asimismo la tendencia a la conformación de un espacio académico integrado por docentes de diferentes disciplinas que se materialice en un modelo de docencia universitaria en el cual se pueda dar un encuentro epistemológico y el diseño de proyectos de extensión para fortalecer el Programa.

Y no obstante los servicios universitarios muestran una gran heterogeneidad en sus diseños institucionales, a nivel local esto se traduce en diferentes grados de decisión por parte de los servicios universitarios de la sede sobre la incorporación de nuevos espacios o prácticas a las currículas, lo que se presenta en ocasiones como una barrera para el desarrollo de propuestas pedagógicas con orientación a la extensión crítica. En ese contexto, algunos de los servicios mantienen altos grados de dependencia con los niveles centrales de sus servicios de referencia, lo que les impide generar cambios y modificaciones en las estructuras académicas y en los planes de estudio. Otro reto en el ámbito de lo pedagógico se visualiza en la evaluación estudiantil y la valoración de contenidos académicos que se jerarquizan en el proceso de enseñanza. En la heterogeneidad de enfoques que presenta cada facultad y cada curso, las evaluaciones no son un problema en sí, sino que el desafío se centra en innovar en las formas y modalidades de evaluación teniendo en cuenta los marcos institucionales, sobre la base de un universo epistemológico acordado siguiendo la lógica de los planteado en este artículo sobre los desafíos conceptuales. Por otra parte, la dimensión metodológica de la extensión cuenta, como se señaló, con una clara potencialidad referida al diseño e implementación de prácticas multidisciplinarias. Junto con ello,

al tener el Centro Universitario una zona geográfica concreta de referencia, es factible establecer procesos de acumulación de conocimiento de fácil acceso (tanto a nivel de congresos como de intercambios informales) y, al menos en lo abstracto, emprender procesos de participación de largo aliento en conjunto con la comunidad. Las dificultades residen, al igual que en lo pedagógico, en la dependencia de algunos servicios con el nivel Central. En tanto, igualmente es un desafío al cual se enfrenta el Programa el manejo ético y cuidadoso del trabajo de la Universidad en el medio. La circunscripción geográfica, así como es ventaja es una dificultad. El espacio geográfico es limitado y acotado, lo que requiere de un diseño cuidadoso y planificado de las actividades universitarias a realizarse en el medio. Estas actividades que son puntuales, y muchas veces necesarias, pueden agotar a la población con respecto a “recibir” a los/as universitarios/as. Se entiende que el ideal sería la conformación de programas de prácticas integrales de largo plazo en los que puedan participar todos aquellos servicios en sus diferentes funciones. Sin embargo, no se debe desconocer que tanto desde la Universidad como desde la población se demandan actividades puntuales que persiguen resultados inmediatos. La sobrecarga de estas actividades en un espacio geográfico limitado atenta contra la puesta en práctica de la dimensión metodológica de la extensión.

Por último, la escasa descentralización, si bien no es la única dificultad, es un elemento transversal a la implementación de las prácticas de extensión. Quizás el ejemplo más claro sea en las dimensiones ética y política de la extensión universitaria. Si bien la UdelaR se ha encaminado en un profundo proceso de descentralización que tiene como pilares la creación de los Centros Universitarios Regionales, al interior de cada CENUR conviven servicios descentralizados y servicios desconcentrados. Los órganos de cogobierno de los CENUR y de los Centros Universitarios no cuentan aún con líneas políticas claras en cuanto a los planes de estudio, a las políticas de investigación ni de extensión. Las propuestas de trabajo que surgen en el contexto local deben, inevitablemente, negociarse a nivel central, tanto en los servicios como en los órganos centrales de cogobierno. Se vuelve imperioso, de este modo, la generación de políticas locales de enseñanza, investigación y extensión, lo que requiere a su vez una mayor profundización de los niveles de descentralización de los servicios universitarios.

3) Ciclos Iniciales Optativos de Áreas, Por ejemplo, el CIO del Área Social, que permite a sus egresados continuar carreras de Ciencias Sociales, Humanidades, Comunicación, Economía,

Psicología; y el CIO Ciencia y Tecnología, que permite la continuación en carreras de Física, Matemática, Química, Ingeniería.

5. Reflexiones finales

Descentralizar implica ceder. Cuando se hace referencia a un proceso de descentralización se habla de ceder desde un centro hacia una periferia. Es, por lo tanto, un proceso de redistribución de poder y una reorganización de las correlaciones de fuerza. La implementación de políticas locales de extensión, investigación y enseñanza que confluyen en el diseño de programas integrales necesita, por lo señalado, de una excelencia académica acompañada de un adecuado nivel de recursos (humanos, monetarios, de infraestructura, de transporte, de acceso al conocimiento, entre otros).

Existe aún un largo camino por recorrer a nivel local respecto de la formación y discusión sobre qué modelo de universidad se quiere y cuáles son los mecanismos para alcanzarlo. La extensión universitaria se ofrece como un señuelo hacia el camino de las prácticas integrales; las dimensiones de la extensión universitaria crítica permiten observar nuevos horizontes en la formación universitaria y en su vínculo con la sociedad, al punto de que deberíamos dejar de señalar que son dos espacios distintos. Sin embargo, el proceso de formación y discusión académica, apenas naciente, no es suficiente para la consecución de políticas universitarias locales. La discusión política e institucional tiene un rol fundamental. Los diseños institucionales deben adaptarse a los planes académicos y no a la inversa. Los límites de estructura administrativa, los límites de estructuras políticas, deben transformarse en fronteras, en espacios de encuentro y de negociación, y dejar de ser espacios de contención.

El PICASA, en este contexto, se presenta como un buen intento, como una buena idea que ha logrado prender en la dura madera, en el viejo árbol. La puesta en práctica de acciones de transformación social desde la Universidad implican transformarla, y ello supone al mismo tiempo transformar a los/as universitarios/as. La implementación del PICASA ha permitido visualizar un camino de transformación y sobre todo identificar la necesaria transformación. Un nuevo modelo de enseñanza universitaria se vuelve impostergable, una pedagogía universitaria emergente que interpele y sea interpelada por la realidad *en la realidad* junto con un otro que es poseedor de un saber y validado como tal. La concepción de ese otro contempla a todos los actores involucrados en una relación de poder y de saber que parte de la multiplicidad con el objetivo de que se complejice y se diversifique aún más en el encuentro.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1998). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- Bordoli, E. Aportes para pensar la extensión universitaria. In Extensión en Obra. SCEAM.
- Carrizo, L. (2010). Interdisciplinariedad y valores. En Toro, B.; Tallone, A., *Educación, valores y ciudadanía* (pp. 171–184). Madrid: OEI, Fundación SM.
- Fals Borda, O. (1981). *Investigación participativa y praxis rural* (con otros). Lima: Mosca Azul.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?* Rio de Janeiro: Continuum.
- Freire, P. ([1967] 1989). *La educación como práctica de la libertad*. Introducción Francis C. Weffort (19ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- INE (2011). *Censo de población y viviendas*. Instituto Nacional de Estadística, Uruguay. Disponible en: www.INE.gub.uy
- Marx, K. (1966). Tesis sobre Feuerbach. En Marx y Engels, *Obras escogidas* (pp. 404–406). Moscú: Edit. Progreso.
- Montero, M. (2012). El Concepto de Intervención Social desde una Perspectiva Psicológico-Comunitaria. *Revista MEC –EDUPAZ*, Reserva 04–2011, (I, septiembre–marzo). México: UNAM.
- Piedracueva, M. (2016). Discusiones ontológicas sobre una tipología de territorios. *NERA*, 19 (30), 10–30. Universidade Estadual Paulista.
- Tommasino y otros (2010). De la extensión a las prácticas integrales. Hacia la Reforma Universitaria: En la extensión en la renovación de la enseñanza. Espacios de formación integral (10). Montevideo: Udelar. Disponible en: http://www.extension.edu.uy/system/files_force/Hacia%20la%20reforma%20universitaria%3A%20la%20extensi%C3%B3n%20en%20la%20renovaci%C3%B3n%20de%20la%20ense%C3%B1anza.pdf (consultada el 23/5/2016).
- Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2010). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En Arocena, R., *Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión*, (1), 19–42. Montevideo: CSEAM–UDELAR.
- Udelar CDC (2009). Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio. Resolución n° 5 Consejo Directivo Central de la Universidad de la República. 27 de octubre de 2009. Disponible en: <http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/e3365ff03c2a3d6103256dcc003b9031/f200247a7f556d23032576550069e060?OpenDocument>
- Udelar CCEA. Comisión de Extensión (2008). Extensión: síntesis necesaria y lineamientos de trabajo.
- Udelar CSEAM (2011). Lineamientos generales para el avance de la curricularización de la extensión y generalización de las prácticas integrales en la Universidad de la República. Documento enviado al Consejo Directivo Central en diciembre de 2011.

Extensión, investigación e integralidad en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de la República

Guillermo Lago
sie@fadu.edu.uy

Tatiana Rimbaud
sie@fadu.edu.uy

Marcela Venegas
sie@fadu.edu.uy

Docentes integrantes del Servicio de Investigación y Extensión de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Universidad de la República, Uruguay

Resumen

El Servicio de Investigación y Extensión (SIE) de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la Universidad de la República (UdelaR), Uruguay, tiene como cometido apoyar, promover y gestionar los asuntos relacionados con dos de las tres funciones universitarias, y ha asumido el rol de promotor dentro de la Facultad de las prácticas integrales. La integralidad es entendida como la articulación de la enseñanza, investigación y extensión en la formación de estudiantes, vinculados con actores no universitarios buscando contribuir a la resolución de problemáticas preferentemente desde abordajes interdisciplinarios. Este artículo hace foco en la convocatoria "Yo soy EFI" 2015-2016, donde se pretende, a partir de la autoidentificación con los Espacios de Formación Integral (EFI) desarrollados en FADU, orientar los esfuerzos para apoyar el desarrollo y difusión de los mismos. Estas convocatorias, las publicaciones, seminarios, y demás iniciativas que se han desarrollado desde el SIE implican pequeños pasos hacia un modelo de universidad necesario.

Palabras-clave

- Integralidad
- Investigación
- Extensión
- Arquitectura
- Diseño

Integración de la docencia y la extensión /
Desafíos de gestión

RECEPCIÓN: 23/06/16
ACEPTACIÓN FINAL: 10/09/16

Resumo

O Serviço de Pesquisa e Extensão (SIE em espanhol) da Faculdade de Arquitetura, Desing e Urbanismo da Universidade de la República (UdelaR), Uruguai, tem como tarefa apoiar, promover e gerir os assuntos relacionados com duas das três funções universitárias, e assumiu o papel de promotor das práticas integrais dentro da faculdade. A integralidade é entendida como a articulação do ensino, da pesquisa e da extensão na formação dos estudantes, vinculados com atores não universitários procurando contribuir para a resolução de problemáticas a partir de abordagens interdisciplinares. Este artigo faz foco na convocação "Eu sou EFI" 2015-2016, que tenta, a partir da autoidentificação dos Espaços de Formação Integrais (EFIs) desenvolvidos na FADU, orientar os esforços para apoiar o desenvolvimento e a difusão deles. Estas convocações, as publicações, seminários, e outras iniciativas desenvolvidas pelo SIE demandam pequenos passos para um modelo necessário de universidade.

Palavras-chave

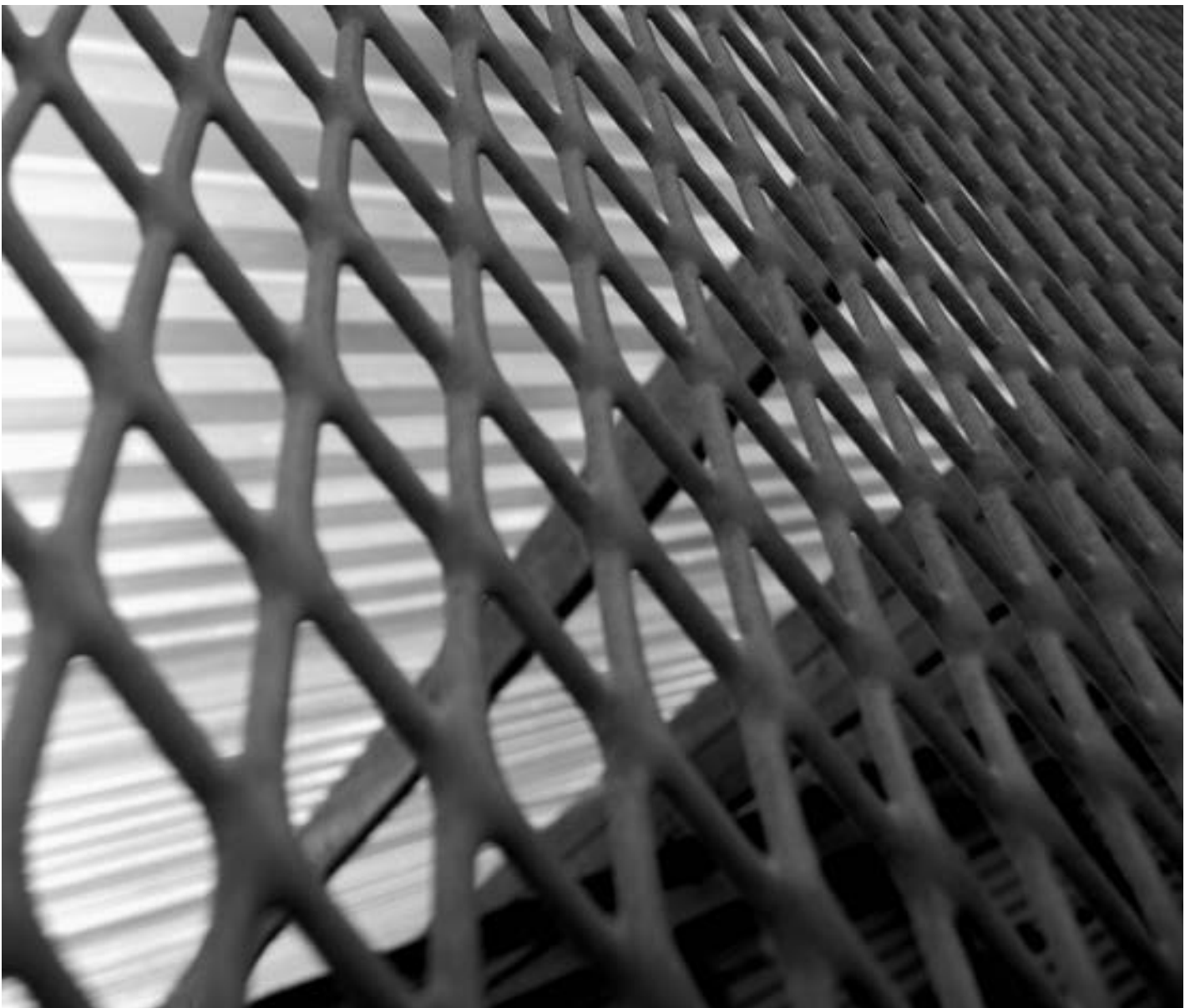
- Integralidade
- Pesquisa
- Extensão
- Arquitetura
- Desing

Para citación de este artículo

Lago, G.; Rimbaud, T. y Venegas, M. (2016). Extensión, investigación e integralidad en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de la República. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 154-159. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

“La arquitectura y el diseño, abocados al proyecto y transformación de los aspectos físicos y del espacio existencial de la sociedad en la cultura histórica, necesariamente se nutren de la experiencia integral. La integración de funciones universitarias promueve el *feedback* virtuoso, que favorece la construcción de conocimiento significativo. Por su naturaleza, nuestra actividad alterna trayectos complejos, de ida y vuelta, desde la teoría a la práctica,

de lo abstracto a lo concreto, y opera en escalas diversas con atención simultánea al todo y a las partes. Varias acciones se vienen desarrollando en nuestra Facultad orientadas a impulsar el pensamiento integral e integrador. Entre ellas, la inclusión en el nuevo plan de estudios de instancias de transversalidad, la integración curricular de la extensión, y el experimento que representó la creación de un servicio académico integrado.” (Scheps, 2014:15)



© Cecilia Iucci

1. El Servicio de Investigación y Extensión

En 2015 la Facultad cumplió 100 años, en su aniversario cambió de nombre y consolidó así el proceso de transformación que atraviesa desde hace más de una década. La centenaria Facultad de Arquitectura de la Universidad de la República pasó a denominarse Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU).

En FADU no se dicta solamente la carrera de Arquitectura, sino también la Licenciatura de Comunicación visual (desde 2008), la Licenciatura de Diseño en Paisaje (desde 2007), la Licenciatura de Diseño Integrado (desde 2013) y alberga la Escuela Universitaria Centro de Diseño, con su carrera de Diseñador Industrial (perfil Producto y textil/indumentaria, desde 2008). La FADU apuesta también a un sistema de enseñanza de grado y posgrado integral y ofrece cursos, diplomas, maestrías y doctorados en la diversidad temática de las disciplinas de diseño del hábitat en todas sus escalas.

El proceso de transformación también implicó cambios en sus estructuras académicas y de gestión. Así, se crearon planes de posgrado acorde a las necesidades contemporáneas y se revisaron los planes de estudio de las carreras de grado, haciendo hincapié en temas como la integralidad de la enseñanza y la formación continua. En cuanto a las estructuras de gestión, en 2012 se reformularon las antiguas unidades de apoyo (Enseñanza, Posgrado, Comunicación y Relacionamiento con el medio), en Servicios de Gestión Académica (SGA). Con la nueva estructura se forman seis SGA: Enseñanza, Posgrado, Comunicación y Publicaciones, Cultura, Convenios y Pasantías, e Investigación y Extensión.

En particular, la unidad de relacionamiento con el medio cubría (como mejor podía) las actividades de extensión, las actividades culturales, los convenios, las pasantías y el relacionamiento internacional de la Facultad. La novedad del cambio reside en la especialización de las tareas desarrolladas. Las actividades culturales y los convenios, pasantías y el relacionamiento internacional se separan de las actividades de extensión y se integra la investigación al crear el Servicio de Investigación y Extensión (SIE) con la clara intención de fortalecer dos de las tres funciones universitarias que en el modelo anterior quedaban relegadas ante la multiplicidad de tareas. De esta forma se incorpora la concepción de la integración de funciones, desde la gestión, como meta y principio rector. Es desde el SIE que se escribe este artículo, con el objetivo de compartir la experiencia de la gestión académica que acompaña el proceso de transformación de la Facultad.

Este servicio tiene como cometido apoyar, promover y gestionar los asuntos relacionados con dos de las tres funciones universitarias, estas funciones se definen en el artículo 2 de la Ley Orgánica de la Universidad como fines de la institución:

“impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana”. (Ley Orgánica, 1958)

El Servicio Integrado es un caso raro y casi único en la UdelaR (con la excepción de la Unidad Integrada en la Licenciatura de Comunicación) y responde a las líneas desarrolladas por la Universidad en la última década plasmadas en el borrador para la nueva Ley Orgánica (UdelaR, 2010) y en las resoluciones del CDC de 2009 (UdelaR, 2009).

El SIE ha asumido un rol protagónico en fomento de la integralidad y las prácticas integrales dentro de FADU, una modalidad de trabajo de reciente implementación en el ámbito universitario.

“Es en este sentido que desde el Servicio de Investigación y Extensión de la Facultad de Arquitectura se piensa la Extensión como ámbito de formación fundamental, en profunda articulación con la Enseñanza y la Investigación. La Extensión, como diálogo entre saberes, como investigación aplicada al medio, como práctica de nuestro conocimiento técnico compartido con la sociedad, constituyéndose en un ida y vuelta de experiencias. Para lograr la articulación es necesario conocer, sistematizar y difundir cada una de estas prácticas, con el fin de adquirir un conocimiento integral sobre las actividades que se han realizado y las que están en proceso en la Facultad de Arquitectura. En este complejo marco, el Servicio tiene como objetivo fundamental colaborar con todas las áreas que integran nuestra Facultad, fomentar los espacios de intercambio, generar y recibir demandas y direccionarlas entre aquellos que realicen prácticas de extensión e integrales.” (Hojman y otros, 2012:14)

2. Las prácticas integrales

La integralidad es entendida como la articulación de la enseñanza, investigación y extensión en la formación de estudiantes, vinculados con actores no universitarios (la sociedad) buscando contribuir a la resolución de problemáticas preferentemente desde abordajes interdisciplinarios.

Es a partir de la interacción con la sociedad que se hace posible investigar *con* los actores sociales y poner en juego múltiples conocimientos que permiten aprendizajes significativos de problemas concretos y complejos. De modo que la integralidad se concibe como un movimiento que pone a la extensión en el centro de la tríada, o sea a la interacción con la sociedad como el motor de la vida universitaria (Kaplún, 2012).

En consecuencia, para la tarea docente:

“el desafío más trascendente que debemos transitar es la posibilidad de que en cada disciplina en la que nos encontremos, cualquiera sea la misma, la integralidad viva en la acción del docente y en la transformación del estudiante desde su formación y conocimiento. La tarea es más difícil ya que implica partir de una concepción de extensión diferente, no aislada y en diálogo con las otras funciones universitarias”. (Tommasino y otros, 2010)

El SIE está concebido desde esa mirada integradora, y lo demuestra en su quehacer cotidiano, los proyectos que impulsa y la modalidad de trabajo que emplea. En estos años se han llevado a cabo múltiples proyectos de visibilización, divulgación, debate, intercambio y replanteo académico que se detallan brevemente a continuación:

Se han editado tres publicaciones: Extensión en Tensión (AA. VV., 2012), Intenciones Integrales (AA. VV., 2014) y Seminario Ideas y Acciones Integrales (AA. VV., 2016). Se han organizado cinco seminarios, uno por año desde 2012. Se ha hecho énfasis en la difusión de llamados a proyectos internos, convocatorias centrales de investigación (CSIC) y extensión (CSEAM), se elaboró un manual de convocatorias general con oportunidades y recomendaciones, y se trabajó junto a las Comisiones cogobernadas en las definiciones e implementación de las políticas de fomento a la investigación, extensión e integralidad en la Facultad. Además, el SIE participa activamente de la Red de Extensión de la UdelaR, del grupo de Extensión del Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat y de la Mesa de Investigación de FADU; atiende además otras tareas relacionadas como la Red de Emprendedurismo, la articulación con otros servicios y el relacionamiento y cooperación con el medio, entre otras.

3. Convocatoria YO SOY EFI

Los Espacios de Formación Integral (EFI) son un conjunto de prácticas educativas que se configuran a partir de los siguientes elementos: articulación de la enseñanza, investigación y extensión en la formación de los estudiantes y la vinculación con actores no universitarios buscando contribuir a la resolución de problemáticas, preferentemente desde abordajes interdisciplinarios (UdelaR, 2009; Tommasino y Rodríguez 2011; Castro, 2014).

Estos espacios de formación se han consolidado como la principal estrategia para la curricularización de la extensión y el desarrollo de las prácticas integrales en la UdelaR. En este sentido, es que surge desde el SIE la convocatoria de los EFI.

1) Las 24 propuestas completas de la edición 2015 y las 15 de la edición 2016 se pueden consultar en la web:

<http://www.fadu.edu.uy/extension/practicas/efis/>

2) Noticia del 14 de abril de 2015,

YO SOY EFI (en sus primeras dos ediciones 2015 y 2016) pretende orientar los esfuerzos para apoyar el desarrollo, difusión y promoción de esos Espacios. En las dos ediciones se presentaron colectivos de docentes, estudiantes y/o egresados con temáticas muy diversas (ver Figura 1).¹

Los resultados de las convocatorias fueron expuestos en el hall de la Facultad y en cada edición se realizó una muestra de difusión. Se instrumentó también una campaña de divulgación que implicó asignarles un espacio en la web institucional de FADU y tres salidas en el boletín digital PATIO.² Además, la experiencia de 2015 se presentó en el II Congreso de Extensión de la Asociación Universitaria Grupo Montevideo través de una ponencia (Hojman y otros, 2015) y un póster (ver Figura 2).

Figura 1. Tag-cloud generado mediante <http://wordsift.org/> sobre las temáticas de los EFI



Figura 2. Póster presentado en el II Congreso de Extensión de la AUGM



<http://www.fadu.edu.uy/patio/llamados/auto-identificacion-como-efi-6.html> (consultado el 07/09/2016).

4. Evaluación de la convocatoria

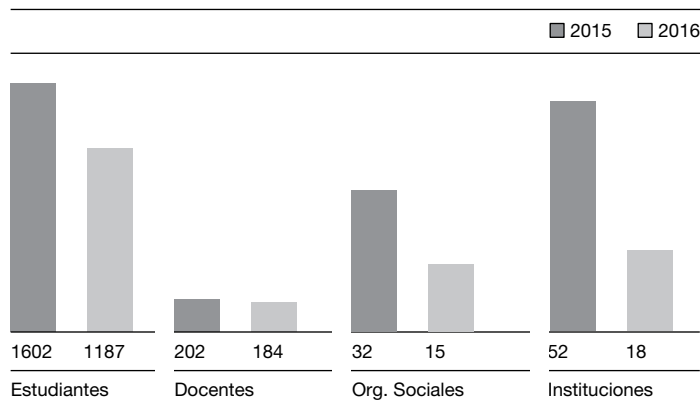
La convocatoria permite visibilizar este tipo de prácticas dentro de la amplia oferta de la Facultad, además de posibilitar el monitoreo en pos del crecimiento de estas prácticas. En ambas ediciones se realizó el estudio y evaluación, en conjunto con la Comisión Académica de Extensión (cogobernada), de cada una de las prácticas y se hizo una devolución con los aspectos que podían ser profundizadas en futuras ediciones.

En 2015, la evaluación permitió identificar las debilidades de las propuestas, que iban desde aspectos de presentación a dificultades conceptuales y metodológicas. Sobre los aspectos formales, las debilidades estaban referidas al formulario de autoidentificación, su entendimiento y por ende a la rigurosidad en la formulación. Las debilidades sobre los aspectos conceptuales y metodológicos correspondían a la falta de concepciones precisas sobre algunos términos claves como extensión, interdisciplina y comunidad y a las formas de abordaje y niveles de intervención universitaria, lo que dificultaba el entendimiento y la pertinencia de las propuestas. En 2016 se pudieron cotejar adicionalmente los avances de las propuestas que se presentaban nuevamente debido a la incorporación de los comentarios recibidos y la continuidad de la práctica.

De ambas evaluaciones se constató que la mayor debilidad en las prácticas son la interdisciplina y el trabajo interservicios (Facultades), que están ausentes en muchas de las propuestas presentadas y son inherentes a la definición del EFI. Una hipótesis de trabajo, a corroborar en futuras investigaciones, es que la dificultad para el desarrollo de prácticas interdisciplinarias está asociada a la tradición e idiosincrasia de las carreras proyectuales y al carácter transdisciplinario del diseño en su dimensión operativa. Por el contrario, una de las grandes fortalezas reside en la vinculación con actores sociales, los cuales están presentes en la totalidad de las propuestas. Los vínculos son variados, se trabaja con vecinos, organizaciones no gubernamentales, colectivos, cooperativas, gremios, instituciones públicas y privadas por igual (ver Figura 3), algunos ejemplos son: la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Ministerio de Industria, Energía y Minería, Ministerio de Desarrollo Social, Intendencia de Montevideo, Federación Uruguaya de Cooperativas de Viviendas por Ayuda Mutua, El Abrojo, Coordinadora Nacional de Economía Solidaria, Urban Knitting, Zona Poema, vecinos, etcétera.

Cabe apreciar que aún en muchas propuestas los actores sociales en cuanto a su participación están planteados como meros destinatarios de la solución o parte de la premisa de un problema, y en algunas pocas se promueve la coparticipación desde la definición del proyecto y la planificación de las actividades hasta la evaluación de las mismas, pensando en el intercambio de saberes como un proceso participativo dialógico y de escucha abierta. En este sentido es destacable la introducción de la metodología del codiseño que aportan desde las prácticas de comunicación visual y diseño industrial con procesos y resultados muy interesantes. La integración de funciones es el punto que está mejor explicitado en la gran mayoría de las propuestas, aunque en continuo proceso de construcción. Se distinguen a grandes rasgos dos tipos de propuestas: por un lado, las que surgen de un espacio de enseñanza e incorporan aproximaciones de investigación y/o trabajos con la comunidad, y por otro, las que responden a un proyecto de investigación o extensión y que incorporan a través de opcionales o créditos la participación de estudiantes. Ambos tipos de propuestas son interesantes, tienen fortalezas y debilidades distintas. Por lo general los procesos con la comunidad son más sostenibles en las propuestas tipo proyecto ya que no están vinculadas a los tiempos curriculares. Por el contrario, son mayores los impactos en el colectivo universitario de las propuestas que surgen desde la enseñanza ya que aseguran la participación y el compromiso de numerosos grupos de estudiantes. El impacto es considerable en una facultad con 6000 estudiantes y 1000 docentes,³ aunque queda mucho camino por recorrer (ver Figura 3).

Figura 3. Estadísticas de la sistematización de las propuestas de los EFI



³ Datos del Censo de estudiantes 2012 y de docentes de 2015, disponibles en www.universidad.edu.uy. La mayor parte de los docentes de FADU tiene

baja dedicación (12 horas o menos) debido al modelo profesionalista de sus estructuras de grado.

5. Reflexiones finales y desafíos futuros

Es notoria la disminución de los EFI presentados de una edición a otra (de 24 a 15 propuestas), y por consiguiente el descenso en la cantidad de docentes, estudiantes y actores sociales participantes, lo que implica un replanteo y trabajo a futuro desde el SIE sobre las estrategias de difusión y los instrumentos de postulación que pudieran resultar poco amables. Sin embargo, la comparación cualitativa de ambas ediciones tiene un saldo alentador: se constata un crecimiento y mejora en la presentación de las prácticas que reincide, lo que se explica a partir de la continuidad de la propia propuesta. Además, luego de la devolución de 2015 muchos colectivos entraron en un proceso de revisión interna sobre qué es lo que estaban definiendo como acciones integrales, con qué marco teórico contaban y qué estrategias metodológicas utilizaban para transformar su praxis.

El trabajo a futuro desde el SIE buscará revisar el porqué de la disminución en las presentaciones de EFIs entre 2015 y 2016 de cara a la convocatoria 2017, en la búsqueda de nuevos mecanismos de promoción de las prácticas integrales. Se

trabajarán con los equipos docentes en la implementación del monitoreo, se generarán nuevas estrategias de difusión y se enfatizará en la solicitud de mayores fondos presupuestales para el desarrollo de estas prácticas. Esta evaluación nos permite transformar haciendo, en un proceso de constante reajuste de una edición a otra.

La convocatoria YO SOY EFI, las publicaciones, seminarios, y demás iniciativas que se han desarrollado desde el SIE implican pequeños pasos hacia un modelo de universidad necesario:

“[Una] universidad como una institución que, a partir de la relación con la sociedad de la que forma parte y en diálogo con ella, produce conocimientos que contribuyen a su transformación. En esos procesos los universitarios aprenden investigando e interviniendo y se transforman también ellos y la institución”. (Kaplún, 2012: s/n)

El SIE continuará trabajando para fomentar los espacios que desde el intercambio y la reflexión constante permitan transitar hacia esa universidad.

Referencias bibliográficas

- AA. VV. (2012). *Extensión en Tensión*. Montevideo: FARQ-UdelaR.
- AA. VV. (2014). *Intenciones Integrales*. Montevideo: FARQ-UdelaR.
- AA. VV. (2016). *Seminario Ideas y Acciones Integrales*. Montevideo: FADU-UdelaR.
- Arocena, R. (2010). La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral. En *Hacia la Reforma Universitaria #10* (pp. 7–8). Montevideo: UdelaR.
- Arocena, R.; Tommasino, H. y otros (2011). *Integralidad, tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión n° 1*. Montevideo: CSEAM-UdelaR.
- Castro, D. (2014). *Aportes de la extensión a las transformaciones educativas universitarias. Análisis de los modelos pedagógicos en los Espacios de Formación Integral de la Universidad de la República*. Tesis de Magister en Psicología y Educación (inédita). UdelaR, Montevideo.
- Hojman, M.; Rimbaud, T. y Varin, C. (2012). *Hacia la Integralidad*. En AA. VV. *Extensión en Tensión* (pp. 14–15). Montevideo: FARQ-UdelaR.
- Hojman, M.; Lago, G. y Rimbaud, T. (2015). *Yo Soy EFI*. Presentado el 10/10/2015 en: 2° Congresso de Extensão da Associação de Universidades do Grupo de Montevideu – AUGM. San Pablo: Universidade Estadual de Campinas.
- Kaplún, G. (2012). *La integralidad como movimiento instituyente en la Universidad. Intercambios (1)*. Montevideo: UdelaR.
- Scheps, G. (2014). *Intenciones Integrales*. En: AA. VV. *Intenciones Integrales* (pp. 12–17). Montevideo: FARQ-UdelaR.
- Tommasino, H. y otros (2010). *De la extensión a las prácticas integrales*. En *Hacia la Reforma Universitaria #10*. (pp. 25–33). Montevideo: UdelaR.
- Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2011). *Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República*. En *Cuadernos de Extensión n° 1*. Montevideo: CSEAM-UdelaR.
- UdelaR (1958). *Ley 12549. Ley Orgánica de la Universidad de la República*. Diario Oficial del Uruguay. Montevideo, 29 de octubre de 1958.
- UdelaR (2009). *Resolución del CDC sobre renovación de la enseñanza y curricularización de la extensión*, 27 de octubre de 2009. Recuperado de <http://goo.gl/7puQk0> (consultado el 18/06/2016).
- UdelaR (2010). *Propuesta de anteproyecto con alternativas, elaborada por la Comisión Conjunta CDC-AGC*, el 13 de marzo de 2010. Recuperado de <http://goo.gl/VwodPq> (consultado el 18/06/2016).

Las Prácticas para la Inclusión Social en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires

Federico Saravia
saravia@econ.uba.ar

María Victoria Álvarez
vikialvarez11@gmail.com

Docentes e integrantes de la Secretaría de Bienestar Estudiantil de la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Resumen

Durante los últimos años, diversas iniciativas han colaborado con el estrechamiento del vínculo entre Universidad y comunidad: la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires (FCE-UBA), ha resignificado el concepto de extensión universitaria entendiendo, por un lado, que la relación entre la universidad y la comunidad es indisoluble y, por otro, que el vínculo entre la oferta curricular y las actividades de extensión universitaria debe construirse y desarrollarse bajo el paradigma de la Responsabilidad Social Universitaria. En este marco, se propone dar cuenta del recorrido y los desafíos planteados desde la materia "Prácticas para la Inclusión Social" (PIS) en la FCE-UBA.

Palabras-clave

- Responsabilidad Social Universitaria
- Aprendizaje Servicio
- Prácticas para la Inclusión Social
- Sistematización
- Desafío

Integración de la docencia y la extensión /
Desafíos de gestión

RECEPCIÓN: 14/06/16
ACEPTACIÓN FINAL: 23/08/16

Resumo

Nos últimos anos, diversas iniciativas cooperaram com o estreitamento do vínculo entre a Universidade e a Comunidade: a Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade de Buenos Aires (FCE-UBA), ressignificou o conceito de extensão universitária entendendo, por um lado, que a relação entre a universidade e a comunidade é indissolúvel e, por outro, que o vínculo entre a oferta do currículo e as atividades da extensão universitária, deve ser construído e deve desenvolver-se no paradigma da Responsabilidade Social Universitária. Neste contexto, propõe-se dar conta do percurso e dos desafios apresentados pela disciplina "Práticas para a Inclusão Social" (PIS) na FCE-UBA.

Palavras-chave

- Responsabilidade Social Universitária
- Aprendizagem serviço
- Práticas para a Inclusão Social
- Sistematização
- Desafio

Para citación de este artículo

Saravia, F. y Álvarez, M. V. (2016). Las Prácticas para la Inclusión Social en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. En *Revista +E versión digital*, (6), pp.160-163. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

1. Los orígenes y objetivos de prácticas para la inclusión social

La esencia de “Prácticas para la Inclusión Social” (PIS) —su origen, móvil, razón de ser— remite a una actitud de apertura por parte de quienes somos parte de la Universidad en tanto organización, respecto de las necesidades de las comunidades en las que las organizaciones se integran (Saravia, 2010). La materia es una iniciativa de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en tanto se encuentra alineada con la actividad principal de la organización “Universidad Pública”, fundamentalmente académica, desarrollada sobre la base de los pilares de investigación, docencia y extensión. Es una propuesta pedagógica en sintonía con uno de los más importantes aportes de la argumentación de Peter Drucker (1968) respecto de la cuestión de la responsabilidad social de las organizaciones, que es la necesidad de que ella no sea secundaria, accesorio, lateral o periférica sino fundamental desde el punto de vista de la misión de la organización (Saravia, 2009).

A partir del segundo cuatrimestre del año 2010, la materia optativa PIS se incorporó a la oferta curricular de la FCE-UBA (Resolución CD 291/10), estando abierta a la inscripción de los alumnos de las carreras de Actuario, Contador Público, Licenciatura en Administración, Licenciatura en Economía y Licenciatura en Sistemas de Información de las Organizaciones. A través de dicha implementación se asumió el desafío de integrar en una misma materia a estudiantes de las cinco carreras de la Facultad y al equipo de docentes, permitiendo así un abordaje interdisciplinario de las problemáticas que más afectan a las organizaciones y a la comunidad en su conjunto.

Desde sus orígenes, la materia recoge aquella tradición universitaria de “extensión”, que junto a la “docencia” han sido dos de los pilares fundamentales de la universidad pública. Es decir, la RSU tal como la concebimos desde sus inicios —asociada a los proyectos de voluntariado, las acciones de extensión universitaria y la promoción de la metodología del aprendizaje-servicio (Tapia, 2015)—, da un nuevo paso con el nacimiento de PIS adquiriendo una mayor presencia institucional y tomando un lugar relevante en el plan de estudios de la FCE-UBA.

Desde su programa y sobre la base de la metodología del aprendizaje-servicio promueve la utilización por parte de los estudiantes de las herramientas adquiridas en el transcurso de la carrera y de la materia en el desarrollo de un trabajo de campo, el cual les permite intervenir en la realidad concreta junto con las organizaciones, involucrándose en la resolución de problemáticas específicas.

“

al considerar a lo multidisciplinario como condición para conformar el equipo, se apuesta a la integralidad del diseño de la propuesta en respuesta a esa necesidad insatisfecha que manifiesta la organización y que el equipo detecta

Tal como lo sintetiza Tapia (2015), la metodología del aprendizaje-servicio se caracteriza por:

- Estar protagonizada fundamentalmente por los estudiantes.
- Atender solidariamente una necesidad real y sentida por la comunidad
- Estar planificada no sólo para atender a esa necesidad social, sino para mejorar la calidad de los aprendizajes.

En primer lugar, es posible decir que el aprendizaje-servicio es, por definición, una actividad de los estudiantes. Desde PIS, se busca que los estudiantes se “apropien” del proyecto, pues si no lo sienten como algo propio, difícilmente constituya una experiencia de aprendizaje-servicio de calidad. A su vez, como bien afirma Tapia (2015), se busca ofrecer un servicio concreto: no un simulacro, no una actividad que tranquilice las conciencias, no una acción ocasional, sino una respuesta acotada pero lo más eficaz posible a una problemática real.

Finalmente, la metodología aplicada en PIS apunta a que los alumnos aprendan más contenidos, desarrollen más competencias y aprendan más y mejor, complementando las ya vías tradicionales. La materia tiene como premisa que, para desarrollar las prácticas, es necesario que los alumnos estén organizados en equipos de trabajo para coordinar los esfuerzos: esta característica es clave para el éxito de las experiencias, pues un equipo de trabajo genera sinergia positiva a través de un esfuerzo coordinado. Se apela al “aprendizaje cooperativo”, no solo por la complejidad del abordaje de la problemática y la necesidad de enriquecer la labor, sino también por el carácter interdisciplinario del trabajo en equipo propuesto. La existencia de una interdependencia de las contribuciones que cada estudiante haga en ese marco, es decir, la práctica a la que se arribe, depende del aporte concreto de cada disciplina tal como estos aportes derivaran del éxito de la propuesta integral. Al considerar a lo multidisciplinario como condición para conformar el equipo, se apuesta al potencial de dicha metodología, a la integralidad del diseño de la propuesta en respuesta a esa necesidad insatisfecha que manifiesta la organización y que el

equipo detecta, a la convergencia de distintos puntos de vista y herramientas disponibles de cada disciplina para abordar esta necesidad y a materializar a la práctica social como una solución concreta y útil.

2. Las etapas transitadas por prácticas para la inclusión social

Las iniciativas de RSU en la FCE–UBA han evolucionado a lo largo del tiempo, al mismo tiempo que la extensión universitaria ha sido resignificada. En este sentido, es posible identificar etapas en la evolución del concepto de Responsabilidad Social Universitaria, así como en la relación entre los pilares fundamentales de docencia y extensión universitaria:

- 1) Antecedentes (2006–2010): en este primer período, las actividades de extensión estuvieron íntimamente vinculadas con la actividad principal de la FCE–UBA, esto es, la producción y extensión de saberes propios de las Ciencias Económicas. Tuvo por objetivo la generación de iniciativas que permitieran que la Universidad aportara a la comunidad desde sus saberes específicos. La RSU ha dado el marco adecuado para diseñar y llevar adelante actividades de extensión que han permitido establecer vínculos de solidaridad con la sociedad de la que forma parte la Casa de Altos Estudios.
- 2) Etapa 1 (2010–2014): a las iniciativas de extensión ya existentes —como el Museo de la Deuda Externa o el Centro Emprendedor GEN XXI— se le sumaron nuevas propuestas de RSU, desde el ámbito de la docencia. Este momento amplió los horizontes de la extensión universitaria, promoviendo la construcción de una universidad abierta y socialmente responsable a partir de innovaciones curriculares. El éxito creciente de diversas actividades de extensión permitió retroalimentar y permear la currícula, extendiendo las acciones a las carreras de grado a través de diversas propuestas hasta llegar a la concreción de una materia específica (PIS).
- 3) Etapa 2 (2014–2018): ha llegado, pues, el momento de la evaluación de resultados, alcance e impacto de las iniciativas de RSU y, en particular, del vínculo entre la docencia y la extensión universitaria. Es hora de diagnosticar: ¿qué hicimos hasta ahora? ¿Cuánto avanzamos? ¿Qué necesitamos mejorar?

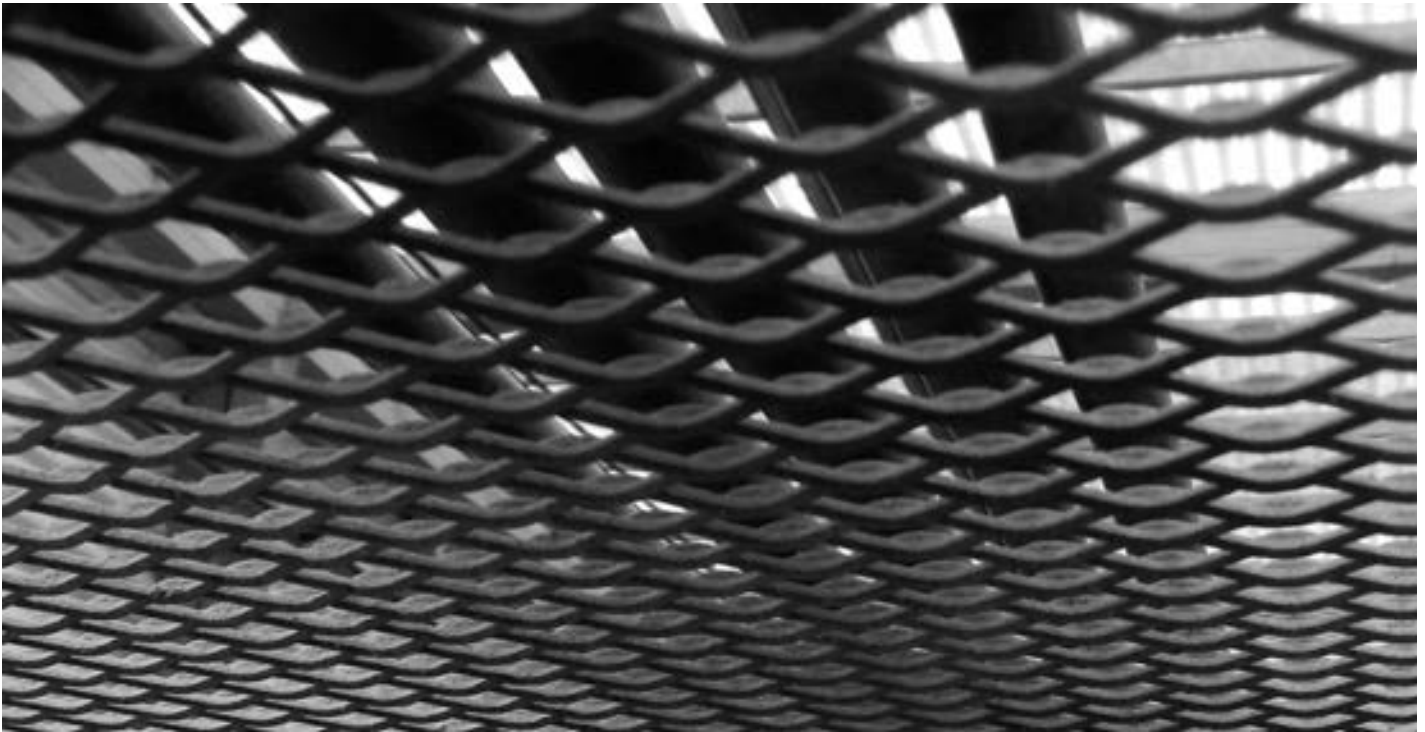
Dada la implementación de una política universitaria en pos de lograr la integración curricular de la extensión, nos encontramos en la etapa de la elaboración del diagnóstico. Es preciso sistematizar los avances, incorporar los desafíos planteados tanto por los nuevos aportes teóricos de la disciplina y como por la experiencia práctica. Es momento de evolucionar, de diagnosticar desde una perspectiva cooperativa e inclusiva. Es hora de “pensar con otros” para pensarnos a nosotros mismos, reflexionar en torno al camino transitado y proyectar el camino por recorrer.

3. El diagnóstico como insumo para asumir nuevos desafíos

En el marco de un análisis en torno al alcance e impacto de nuestras iniciativas de RSU, la gestión del conocimiento resulta fundamental. La misma se constituye a través de la articulación de un conjunto de métodos, procesos y herramientas que nos permiten crear, capturar, intercambiar, adaptar y poner en práctica el conocimiento tácito y explícito con el objetivo de lograr los resultados esperados y contribuir al impacto deseado de una forma eficiente. Asimismo, dicha información es estratégica y facilita la obtención y diseminación de conocimiento existente, la creación de nuevo conocimiento, la comunicación y colaboración entre las personas que lo poseen y el abordaje de potencialidades. De esta manera, la sistematización de la información recolectada de las experiencias en el marco de RSU nos permite reflexionar y brindar aportes teóricos para el desarrollo de futuras experiencias. Sistematizar es, entonces, el modo adecuado de comenzar a pensarnos, diagnosticar, reflexionar en torno a avances y desafíos. Para dicha tarea, el equipo de la Secretaría de Bienestar Estudiantil de la FCE desarrolla —entre otras— las siguientes herramientas:

1) *El proceso de sistematización de la información recabada en las prácticas*: se entiende como un proceso de creación de conocimiento a partir de la recopilación de información de calidad y pertinente, así como del análisis de la experiencia de intervención en una realidad determinada y la reflexión sobre esa práctica. Apunta a mejorar la práctica y la intervención, desde lo que ella misma nos enseña y, por otro lado, aspira a enriquecer, confrontar y modificar el conocimiento teórico actualmente existente, difundirlo y contribuyendo a convertirlo en una herramienta realmente útil para entender y transformar nuestra realidad. Reconstruir el proceso de la práctica, identificar sus elementos, clasificarlos y reordenarlos, posibilita que la experiencia se convierta en objeto de estudio e interpretación teórica. Sistematizar permite recuperar y visibilizar de manera ordenada y secuencial lo que ya se sabe sobre la experiencia; permite también descubrir nuevas aristas y revela nuevas variables que aún no estaban contempladas (y relacionarlas unas con otras).

2) *El mapeo de organizaciones*: ofrece una visión territorial delimitada a través de una herramienta gráfica. Vuelca la totalidad de la información referida al contacto con organizaciones a una herramienta que las compila, que las articula entre sí y potencia la práctica concreta. Por otro lado, localiza territorialmente las organizaciones con las que trabaja la Universidad y detecta experiencias que se multiplican, necesidades, falencias y éxitos, utilizando la variable territorial como eje de intervención. Es por ello que se generó la estrategia de un mapeo virtual de organizaciones, con el objetivo de difundir las actividades y programas de RSU que se encuentran en marcha en Facultades de Ciencias Económicas de universidades nacionales del país, así como las habilidades de cada organización participante.



© Cecilia Iucci

4. Levantar la mirada

PIS trabaja entendiendo que la planificación de una práctica social debe ser flexible, pues algunas eventualidades pueden exigir, en caso de surgir, una modificación en el curso de acción planificado. Nos referimos a cambios en la conformación de los equipos de estudiantes, ausencias que sobrecargan de tareas al resto de los integrantes, dificultades en la obtención de información acerca de la organización, eventos puntuales de la misma que demoran la respuesta o la concreción de los encuentros, dificultades para identificar el sector o actividad donde se va a realizar la práctica, modificaciones en los temas a tratar, entre otras.

Sin embargo, entendemos que el principal desafío radica en el hecho de que el esfuerzo focalizado hace que muchas veces la práctica solidaria no esté interconectada con instituciones u organizaciones que trabajan en la misma problemática abordada, que atienden la misma necesidad pero desde otra perspectiva, con distinta metodología o recursos: en la posibilidad de la articulación y la labor compartida es precisamente donde está la llave para encontrar mejores respuestas a los problemas de la comunidad. El camino que actualmente transitamos, es decir, el camino de la evaluación de una política universitaria que sinergia la “docencia” con la “extensión”, nos indica que para potenciar los logros ya alcanzados, debemos “levantar la mirada”, darnos cuenta de que

hay más personas queriendo lo mismo, superar la percepción de una actuación unilateral y avanzar en una mayor interrelación con los demás, para que eso redunde en beneficio colectivo.

La práctica y la articulación con las organizaciones hablan de una universidad relacionada indisoluble e inevitablemente con la comunidad. Dicho vínculo es crucial en un tiempo histórico donde el conocimiento ha adquirido un lugar central en el desarrollo: ello no es posible sin la labor compartida, sin el “hacer junto a otros”, sin la noción de lo colaborativo, el trabajo en equipo, el enfoque sistémico, la visión compartida. Las posibilidades de los otros multiplican las nuestras.

Referencias bibliográficas

- Drucker, P. (1968). *La era de la discontinuidad*. New York: Harper & Row.
- Saravia, F. (2009). *Seminario de Integración y Aplicación en proyectos sociales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Saravia, F. y Escobar, J. (2010). *Hacia una democracia socialmente responsable*. Buenos Aires: Promoteo.
- Tapia, M. N. (2015). *La solidaridad como camino a la excelencia académica*. Trabajo presentado en el Tercer Congreso Internacional de Responsabilidad Social. Buenos Aires.

La dimensión educativa y solidaria del voluntariado en la Universidad Nacional del Litoral

Integración de la docencia y la extensión /
Desafíos de gestión

Marcel Mónica Blesio

Directora del Sistema Integrado de Programas y Proyectos de Extensión de la Secretaría de Extensión, Universidad Nacional del Litoral, Argentina.
mblescio@unl.edu.ar

Marcelo Mendoza

Coordinador del Programa del Voluntariado de la Secretaría de Extensión, Universidad Nacional del Litoral.
mmendoza@fcjs.unl.edu.ar

RECEPCIÓN: 24/06/16

ACEPTACIÓN FINAL: 16/10/16

Resumen

La intención de promover la participación de toda la comunidad universitaria, fundamentalmente de estudiantes de nuestra universidad en dispositivos institucionales existentes, plantea desafíos importantes para la gestión académica. La decisión de ampliar y enriquecer el concepto de prácticas voluntarias y solidarias, incorporando la dimensión educativa y pedagógica que ellas encierran, ha marcado diferencias con concepciones más tradicionales del voluntariado que también tienen vigencia.

Este artículo se propone recuperar la experiencia de más de una década del Programa del Voluntariado en la Universidad Nacional del Litoral, así como hacer explícitos los fundamentos de su creación, el andamiaje normativo, las perspectivas teóricas donde se sustenta y los dispositivos de gestión desarrollados para llevar adelante esta política universitaria.

Palabras-clave

- Voluntariado
- Institucionalización
- Educación experiencial
- Solidaridad

Resumo

A intenção de promover a participação de toda a comunidade universitária, principalmente dos estudantes da nossa universidade em dispositivos institucionais existentes, apresenta desafios importantes à gestão acadêmica. A decisão de ampliar e enriquecer conceito de práticas voluntárias e solidárias, incorporando a dimensão educativa e pedagógica que elas abrangem, marcou diferenças com concepções tradicionais do voluntariado que também estão em vigência.

Este artigo propõe recuperar a experiência de mais de uma década do Programa do Voluntariado na Universidad Nacional del Litoral, assim como explicitar os fundamentos de sua origem, o suporte normativo, as perspectivas teóricas em que se sustenta e os dispositivos de gestão desenvolvidos para levar adiante esta política universitária.

Palavras-chave

- Voluntariado
- Institucionalização
- Educação experiencial
- Solidariedade

Para citación de este artículo

Blesio, M. y Mendoza, M. (2016). La dimensión educativa y solidaria del voluntariado en la Universidad Nacional del Litoral. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 164-171. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

1. A modo de introducción

El recorrido realizado desde la creación del Programa del Voluntariado Universitario permite poner en evidencia la contribución importante realizada para el fortalecimiento del entramado de las tres funciones sustanciales de la universidad: docencia, investigación y extensión.

La creación de este Programa tiene como antecedente el trágico suceso de las inundaciones en el año 2003 en la ciudad de Santa Fe, cuando el río Salado avanzó sobre el entramado urbano, cubrió viviendas, espacios verdes, centros recreativos y hasta hospitales, lo que alteró de manera dramática la vida cotidiana de miles de santafesinos. Ante esta situación, la población no afectada en general y la comunidad universitaria en particular reaccionaron de manera solidaria ofreciendo su colaboración. Para ello fue necesaria la planificación de acciones por parte de la UNL y la Federación Universitaria del Litoral (FUL). Desde donde se organizaron tales acciones vinculadas a ordenar tanto la participación de estudiantes como del resto de la comunidad universitaria.

La experiencia vivida en esos meses no quedó en el anecdotario sino que sirvió para demostrar la capacidad de organización de una fuerza voluntaria que reunió, sin diferencias, a autoridades, personal docente, no docente, graduados, estudiantes y ciudadanos. Fue el puntapié inicial para que se sustancie la Resolución del CS n° 76 del año 2004 que reconoce la figura del voluntario y crea el Programa del Voluntariado Universitario. El Programa plantea como objetivo central la promoción de la participación responsable y solidaria de la comunidad académica en articulación con la sociedad civil en pos de abordar necesidades y problemáticas sociales. En este marco, la Universidad interviene a través de proyectos y programas de extensión diseñados para actuar en el marco de un proceso dialógico de generación y apropiación de conocimientos. A partir de ese momento, la extensión y el voluntariado comienzan a manifestarse en la vida de la comunidad universitaria, fundamentalmente en el estudiantado iniciando una etapa de participación institucionalizada en Proyectos y Programas de Extensión, en consonancia con los objetivos planteados por la mencionada normativa.

Dando cuenta de esta convicción, en el año 2007, un grupo de consejeros estudiantiles, movizados por el interés de instaurar condiciones institucionales que favorezcan la incorporación de las prácticas de extensión a las propuestas curriculares de las carreras de la UNL, presentó un proyecto que se materializó en la Resolución CS n° 274, que plantea como objetivo profundizar alternativas de formación de profesionales sólidos y fundamentalmente comprometidos con la sociedad. Entre sus principales expresiones resaltamos:

“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 les 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”.

Sin dudas, estas vivencias aportan a la formación integral de sujetos responsables, con conciencia ética y solidaria, crítica y reflexiva, capaces de mejorar la calidad de vida de la comunidad.

2. Reflexiones sobre el valor pedagógico, educativo y solidario del voluntariado

El aula no parece un lugar apropiado para considerar los sentimientos, ni las experiencias personales, ni los intercambios intersubjetivos de quienes trabajan en ella. Se olvida, como dice Morin, que “existe un conocimiento que es comprensivo y que se funda sobre la comunicación, la empatía, incluso la simpatía intersubjetiva” (2000:122–123).

Nos interesa reflexionar sobre esta concepción, que consideramos está estrechamente vinculada con las prácticas de educación experiencial. Hoy, en diversos ámbitos universitarios, hablamos de la importancia de la incorporación de este tipo de educación como una estrategia de aprendizaje que aporta tanto a la formación del estudiantado como a la docencia. Es oportuno, entonces, preguntarnos y reflexionar sobre el valor pedagógico de la inclusión de la educación experiencial en la universidad. En este sentido, Camilloni sostiene:

“La educación experiencial es 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, ponga a prueba, en situación auténtica, es decir, de la vida real, las habilidades y conocimientos teóricos que posee, evalúe sus consecuencias, enriquezca esos conocimientos y habilidades identifique nuevos problemas. Cuando el aprendizaje es experiencial, quien aprende lo hace en las condiciones sociales de la utilización auténtica de los conocimientos. (...) Para que un programa de educación experiencial, en sus variadas formas pueda configurarse de manera adecuada, la universidad, debe crear condiciones que permita una rápida toma de decisiones en cuanto a la apertura y cierre de actividades, es preciso que establezca redes de relaciones con instituciones 'sociales', que faciliten la rápida adaptación de estudiantes y tutores. David Kolb es un referente fundamental para comprender los alcances del concepto de educación experiencial. Entre las diversas modalidades de la educación experiencial, se encuentra el aprendizaje-servicio

“

conceptualizar al voluntariado desde la perspectiva de la extensión universitaria implica ir más allá de la simple voluntad manifestada en actividades nobles y solidarias

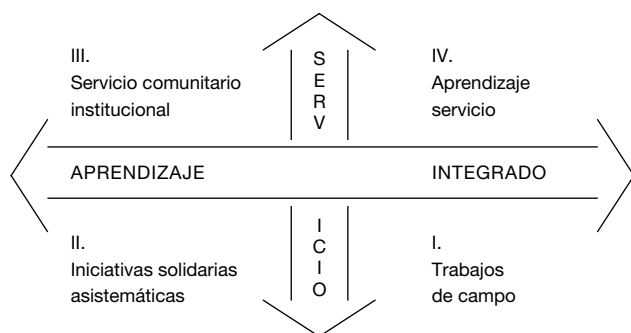


© Hugo Pascucci

que es una estrategia de enseñanza en la que los estudiantes aplican sus habilidades y conocimientos académicos y profesionales específicos para satisfacer necesidades reales en respuesta a requerimientos explícitos de la comunidad. Además de servir a la formación profesional, el aprendizaje-servicio contribuye a la educación para la ciudadanía y la formación ética de los estudiantes. (...) el aprendizaje-servicio pone el acento en los dos términos que constituyen esta expresión, el aprendizaje y el servicio, y no sólo en uno de ellos como sería la práctica profesional que se centra en el aprendizaje". (2001:78)

Una manera de graficar los alcances del aprendizaje-servicios y diferenciarlos de otras acciones educativas desarrolladas en un contexto comunitario, son los "cuadrantes" (ver Cuadro 1). Estos "cuadrantes del aprendizaje-servicio" fueron desarrollados originalmente por especialistas de la Universidad de Stanford. El esquema tradicional de los cuadrantes comenzó aplicándose a instituciones educativas, y es el siguiente:

Cuadro 1



Podemos observar que el eje vertical nos habla de la menor o mayor calidad del servicio solidario que se presta a la comunidad y el eje horizontal indica la menor o mayor integración del aprendizaje sistemático o disciplinar al servicio que se desarrolla. En función de estos cuadrantes, en la mitad inferior ubicamos a los proyectos con menor calidad de servicio o de aprendizaje sistemático. En nuestro caso, en estos últimos años se ha venido instalando la necesidad de valorizar y enriquecer estas prácticas solidarias promovidas desde el programa de voluntariado, en las que participan cientos de estudiantes de diversas carreras, donde no solo se pone en juego el "servicio" sino la dimensión pedagógica y educativa de esta participación. Los programas y proyectos de extensión se constituyen en espacios privilegiados que ofrecen diversos campos de conocimiento para que estudiantes y otros miembros de la comunidad universitaria realicen prácticas

voluntarias, constituyéndose en opciones éticas, humanísticas, que sin dudas tendrán efectos en la formación profesional. El encuentro fuera del aula entre profesores/as y alumnos/as, en espacios abiertos, en escenarios reales a partir de la experiencia vivida, da lugar al encuentro con lo personal y lo intersubjetivo. Aquí, la confianza y el respeto se hacen presentes y favorecen el desarrollo de actitudes y valores en la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables, capaces de contribuir al mejoramiento de la calidad vida de la comunidad. La incorporación de voluntarios no solo apela a una conciencia ética y solidaria sino también a que haya reflexiones críticas sobre las problemáticas sociales.

3. Institucionalización e implementación del voluntariado como una práctica educativa y solidaria en la UNL

Habiéndose explicitado los fundamentos del punto anterior, es posible indicar que en los últimos años, en varias oportunidades la denominación de "voluntariado" ha generado discusiones sobre la pertinencia del término. Si acudimos a la Real Academia Española se define como el "conjunto de personas que se ofrecen voluntariamente a realizar algo". El término "voluntariado" es el más utilizado internacionalmente a la hora de referirse a personas que realizan actividades en forma voluntaria, no obligatoria, donde se supone que no existen demasiadas regulaciones ni exigencias, justamente por este carácter de "voluntario". Podríamos interpretar que esta condición de ser voluntario corre el riesgo de agotarse, extinguirse, y nos hizo repensar ese concepto que es universalmente utilizado para identificar personas que realizan tareas solidarias, sacrificadas, intencionales, sin exigencias de recompensas económicas, para agregarle nuevos valores. De allí que este concepto fue enriqueciéndose con matices que hacen a la jerarquización del voluntario/a como tal, otorgándole una impronta reformista desde una faz subjetiva. En tal sentido, conceptualizar al voluntariado desde la perspectiva de la *extensión universitaria* implica ir más allá de la simple voluntad manifestada en actividades nobles y solidarias. El reformismo supone que la Universidad debe promover su función social desarrollando la extensión. No es voluntarismo el que moviliza a la formación, transferencia y transformación del conocimiento científico en un proceso de interacción con el medio que la circunda, sino la convicción, la voluntad entendida como el carácter, el arrojo, el compromiso que identifican el "deber ser" de la Universidad Reformista. Para que ello ocurra se requieren políticas institucionales que apunten a la realización de prácticas y experiencias educativas, que se asienten en principios que apuesten al desarrollo integral de los profesionales. Así lo demuestra la UNL al reafirmar este principio en los documentos institucionales y en la Resolución del CS n° 76/04, que promueve la participación responsable y solidaria de la comunidad universitaria en articulación con los distintos espacios

de la sociedad civil en el desarrollo de los Proyectos de Extensión y las Acciones de Extensión al Territorio. Esta participación se sostiene en la convicción de que el buen profesional no es aquel que sólo domina su campo de conocimiento, sino precisamente el que además tiene una actitud solidaria ante lo social, desde una mirada ética que reconozca otras realidades que afectan a grandes franjas de la población. Se trata de brindar espacios donde pueda ponerse a prueba en situación auténtica, las habilidades y conocimientos teóricos aprendidos en las aulas.

Estos conceptos han sido reafirmados últimamente en documentos institucionales aprobados, como: el nuevo estatuto —2012— y el Plan de Desarrollo institucional —2010–2019—, donde se observa una clara preponderancia de lo social en la visión de la Universidad sobre qué es el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza.

Se intenta así problematizar la idea del conocimiento vinculado únicamente a lo intelectual y se enfatiza el conocimiento como un proceso en el que intervienen la inteligencia, el deseo, el cuerpo, los modos en que se interactúa con otros, donde lo afectivo, lo emocional, la empatía encuentran un lugar fundamental en la acción y recuperan las teorías de Dewey, que establecían esta conexión orgánica entre educación y experiencia personal. Camilloni nos plantea que cuando el aspecto cognitivo se integra al afectivo y da lugar a la acción, entonces se puede hablar de “aprendizaje experiencial”.

En este orden de ideas, la sanción del Código de Ética aprobado por Resolución CS n° 168 del año 2004, junto a la resolución de creación del Programa Voluntariado Universitario, abrió la posibilidad de que tanto docentes como estudiantes, graduados y no docentes participen de modo programático y orgánico en los distintos proyectos de extensión y otras acciones en materia de extensión social. En el Programa surge un plexo normativo que contempla “deberes del voluntariado hacia los beneficiarios”, “deberes del voluntario hacia la/s organización/es convocantes”, “deberes del voluntario hacia los otros voluntarios”, “deberes del voluntario hacia la sociedad” y “derechos de los voluntarios”.

En la actualidad, el voluntariado universitario forma parte del Sistema Integrado de Programas y Proyectos de Extensión¹ como dispositivo de gestión transversal para la realización de acciones de extensión regulares y sistemáticas que se vehiculizan en el centro-norte de la provincia de Santa Fe. Desde su implementación a la fecha se han ido diseñando diferentes instancias que responden a necesidades formales, administrativas y pedagógicas, que permiten

fortalecer la institucionalización de esta práctica voluntaria, acentuando su carácter solidario y su potencial educativo. Desde la coordinación del Programa se diseñaron diversos dispositivos de gestión que se traducen en actos administrativos para dar marco formal a la propuesta de participación. Incorporarse como voluntario en un programa o proyectos de extensión implica para todos los involucrados asumir un compromiso, que se traduce en cumplir exigencias, requisitos y pautas establecidas con anticipación y que son condición indispensable para el reconocimiento y certificación final, como son: fichas de inscripción, acta acuerdo, informes de evaluación y autoevaluación, entre otras. Cada uno de estos instrumentos fue diseñado en pos de recuperar las experiencias con la mayor cantidad y calidad de información.

La participación del estudiantado requiere por parte de los docentes de una minuciosa planificación con tareas pensadas para el logro de los objetivos planteados, que permita a quienes se desempeñan como voluntarios/as múltiples experiencias de aprendizaje así como aproximaciones y valoraciones sobre su desempeño en el proyecto o programa de referencia. En cuanto a la evaluación de la experiencia, desde la coordinación del Programa se solicita la confección de informes por parte de los voluntarios planteados de acuerdo con la duración de la propuesta y que tienen por objetivo registrar las vivencias y aprendizajes en sus diferentes dimensiones: técnicas, académicas, personales. Para lo cual se hizo necesario desarrollar guías que acompañen el proceso vivido en busca de sistematizar información, tanto en aspectos cognitivos como personales, vinculadas a aspectos emocionales y afectivos.

Asimismo, la dirección del Proyecto o Programa de extensión incorpora, durante el desarrollo y hasta finalizar el proyecto, estrategias de evaluación. Las perspectivas que consideramos más adecuadas para evaluar las prácticas del voluntariado son aquellas que proveerán al estudiante de elementos para mejorar su desempeño valorando su participación, su contribución al proyecto, su integración al equipo, las que indiquen las actividades desarrolladas por los mismos así como el grado de compromiso manifestado. Nos parece válido recuperar la perspectiva formativa de la evaluación, y en este sentido Álvarez Méndez sostiene:

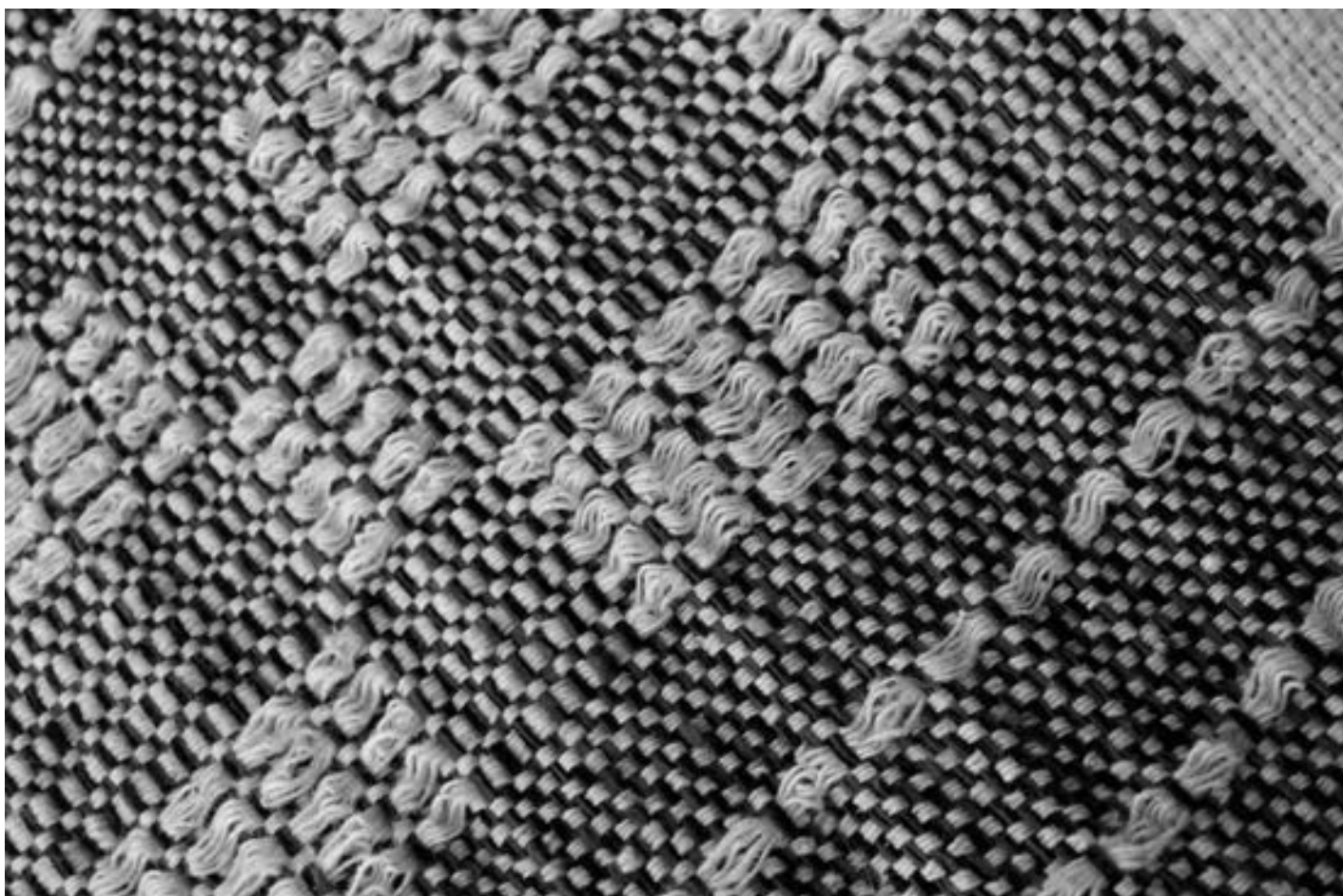
“la evaluación formativa no inspira miedo o sentimiento del deber cumplido vinculado a la idea de acreditación sino que propicia que los alumnos desarrollen la inquietud y la curiosidad por seguir aprendiendo, que la evaluación se convierta en una “vía de emancipación y de investigación”. (2003:155)

1) Sistema Integrado de Programas y Proyectos, Res. CS n° 192/06: (SIPPE): se constituye como un instrumento de gestión que contiene propuestas de

innovación con intervención social y forma parte de la Política de Extensión Universitaria de la UNL.

“

Incorporarse como voluntario implica asumir un compromiso, que se traduce en cumplir exigencias, requisitos y pautas establecidas con anticipación



© Micaela Block

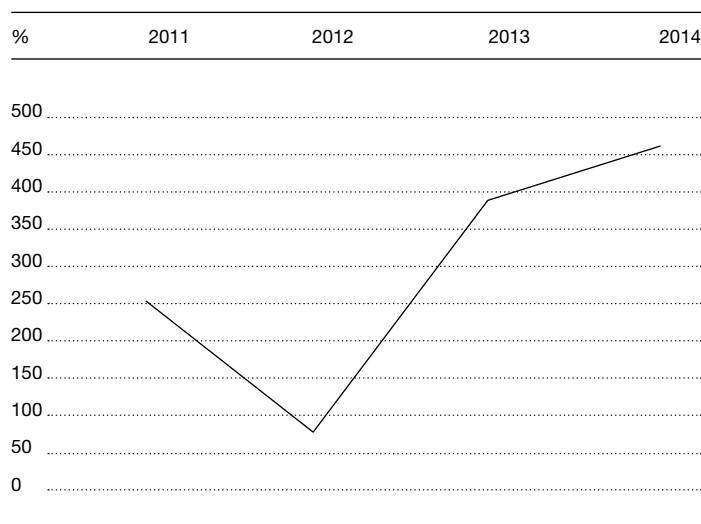
Asimismo, Rafaghelli nos aporta:

“las prácticas extensionistas, como prácticas sociales, interculturales, son propicias para las evaluaciones comprensivas, hermenéuticas e interpretativas, donde la preocupación no está en medir resultados o datos, sino que se preocupan por realizar una interpretación situacional del sentido que los actores otorgan al proyecto en el cual participan”. (2013:33)

Los desafíos que afrontamos son enormes: cientos de estudiantes participan en los diferentes dispositivos diseñados por la Secretaría de Extensión. Todas estas propuestas se presentan como verdaderas situaciones auténticas donde se ponen a prueba las habilidades y conocimientos teóricos aprendidos en las aulas pero donde también se manifiestan otros valores vinculados a la solidaridad, la empatía, el compromiso social, la afectividad. Pero hay un elemento central en estas prácticas que se enmarcan en el voluntariado, y se trata del conocimiento académico, que es lo que las distingue de cualquier otra práctica. Decimos que son prácticas solidarias porque tienen lugar en un contexto de compromiso social, enmarcadas en una formación integral que favorece el desarrollo de actitudes y valores en la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables, con conciencia ética y solidaria, crítica y reflexiva, capaces de mejorar la calidad de vida de la comunidad. A continuación presentamos dos gráficos confeccionados con datos disponibles en la Dirección del Sistema Integrado de Programas y Proyectos (SIPPE) y elaborados por el área de Coordinación del PVU, donde se puede observar la tendencia de la participación de voluntarios entre los años 2011 y 2014.

En ambos gráficos se muestra la participación de voluntarios en los últimos cinco años. Los datos fueron procesados por el área de coordinación del voluntariado de acuerdo con los registros que constan desde el año 2011, cuando se comenzaron a efectuar los mismos. Vale aclarar que en el año 2011 se observó un número elevado de voluntarios que desciende de manera importante en el año 2012; esto se debe a que aún se contabilizaban estudiantes que integraban los Proyectos de Extensión de Cátedra (PEC), cuya característica era la participación del conjunto de estudiantes de la cátedra. Actualmente, ese espacio ha sido enriquecido y transformado en un área específica denominada Incorporación Curricular de la Extensión y se llevan a cabo las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial.

Gráfico 1. Tendencia de voluntarios



Fuente: SIPPE, de la Secretaría de Extensión, UNL.

Gráfico 2

Convocatoria	Tipo de proyecto	Voluntarios
2011	PEIS	44
	PEC	207
	AET	0
2012	PEIS	34
	PEC	45
	AET	0
	PEII	5
2013	PEIS	386
	AET	8
	PEC	350
2014	AET	107
	PEIS	316
2015	AET	8

Referencias de siglas

- PEIS (Proyectos de Interés Social)
- AET (Acciones de Extensión al Territorio)
- PEII (Proyectos de Extensión de Interés Institucional)
- PEC (Proyectos de Extensión de Cátedra).

Fuente: SIPPE, de la Secretaría de Extensión, UNL.

4. A modo de cierre

En estos últimos años hemos asistido a un crecimiento notable en el esfuerzo realizado para que estas experiencias de voluntariado formen parte de la cultura de la comunidad universitaria.

Si bien mucho se ha avanzado en los grados de institucionalización del voluntariado entendido como prácticas solidarias y educativas, observamos que aún resta desarrollar y fortalecer mecanismos de gestión y evaluación que nos permitan sistematizar y evaluar lo que acontece en el marco de estos procesos. Reconocemos la necesidad de contar con un instrumento que nos permita caracterizar, reflexionar y analizar el modelo de intervención con relación a procesos, técnicas, aprendizajes, intercambios que las mismas generan, así como en cuanto a los agentes sociales que participan de manera activa.

Si la Reforma Universitaria de 1918 apuntó, entre otros, a producir cambios en los modos de enseñanza y a alcanzar una universidad menos elitista y más inclusiva, hoy es necesario que volvamos

a releer en el contexto actual aquellos históricos principios que iluminaron la educación superior universitaria. Es una deuda pendiente iniciar un proceso de análisis y reflexión teórica sobre la posición epistemológica que subyace en la concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje. Como reformistas, adherimos a una práctica docente entendida como práctica social, práctica política, práctica humanística que se condense en una praxis educativa, que guarde en ella misma un potencial transformador, que confronte el paradigma tradicional de universidad y rompa con las lógicas positivistas impregnadas en muchos docentes.

El desafío está planteado. Lograr una mayor integración de la docencia, la investigación y la extensión sin dudas requiere del desarrollo de concepciones ideológicas que rompan con concepciones científicas y de la profundización de políticas que fortalezcan esta integración de las funciones sustantivas. El Programa de Voluntariado universitario como programa de extensión es uno de los caminos posibles.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J. M. (2003). *La evaluación a examen*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Camilloni, A. (2011). La inclusión de la extensión en la formación de los estudiantes de la Universidad Nacional del Litoral. *Revista +E*, (1). Santa Fe: Ediciones UNL.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rafaghelli, M. (2013). La dimensión pedagógica de la extensión. En Menéndez, G. y otros, *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. Santa Fe: Ediciones UNL.

La extensión universitaria y el nuevo plan de estudios de la carrera de Abogacía en la Universidad Nacional de La Plata

Cristian Furfaro

Docente investigador de la Universidad Nacional de La Plata - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), Argentina.
cfuraro@hotmail.com

Resumen

El objetivo del presente artículo es reflexionar en torno a la inclusión de la extensión universitaria en el nuevo plan de estudios de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJyS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Iniciaremos este recorrido con una breve descripción de algunas características de la extensión universitaria en la FCJyS, su relación con el plan de estudios vigente y el proceso de sanción del nuevo plan de estudios. Posteriormente, estableceremos algunas cuestiones teóricas que guiarán el análisis de los documentos elaborados por la FCJyS y que nos permitirán reflexionar sobre los fundamentos esgrimidos para incluir la extensión universitaria en el nuevo plan de estudios, los principios sostenidos y las decisiones que se tomaron. Finalmente, explicitaremos algunas cuestiones respecto de la tensión que existe en el mundo del Derecho entre prácticas profesionales y extensión universitaria.

Palabras-clave

- Extensión universitaria
- Derecho
- Plan de estudios
- Prácticas profesionales

Integración de la docencia y la extensión /
Desafíos de gestión

RECEPCIÓN: 24/06/16
ACEPTACIÓN FINAL: 10/10/16

Resumo

O objetivo do presente artigo é refletir a respeito da inclusão da extensão universitária na nova estrutura curricular do curso de Direito da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais (FCJyS) da Universidade Nacional de La Plata (UNLP). Começaremos este percurso com uma breve descrição de algumas características da extensão universitária na FCJyS, a relação com a estrutura curricular atual, e o processo de aprovação da nova estrutura curricular. A seguir, estabeleceremos algumas questões teóricas que vão orientar a análise dos documentos elaborados pela FCJyS, e que nos vão permitir refletir sobre os fundamentos esgrimidos para incluir a extensão universitária na nova estrutura curricular, os princípios defendidos e as decisões que foram tomadas. Finalmente, explicitaremos algumas questões relativas à tensão que existe no mundo do Direito entre práticas profissionais e extensão universitária.

Palavras-chave

- Extensão universitária
- Direito
- Estrutura curricular
- Práticas profissionais

Para citación de este artículo

Furfaro, C. (2016). La extensión universitaria y el nuevo plan de estudios de la carrera de abogacía en la Universidad Nacional de La Plata. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 172-179. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL

1. Sobre los límites del presente trabajo y el camino a recorrer

El presente artículo es apenas un primer paso, una aproximación, al análisis del nuevo plan de estudios de la carrera de abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (en adelante, la Facultad) de la UNLP. La breve reflexión aquí presentada se elaboró con base en el análisis de los documentos sobre el nuevo plan de estudios que la Facultad publicó en la primera semana del mes de mayo de 2016.¹ Esos documentos solo contienen la estructura del plan de estudios y su fundamentación. La lectura de las Actas del Honorable Consejo Directivo (HCD) nos ha permitido identificar a los actores claves del proceso, pero no han aportado mayores datos en lo que respecta al análisis de los debates suscitados ni sobre los posicionamientos específicos de los diferentes claustros. En razón de ello, el lector encontrará, como resultado de este primer y muy reciente análisis, una única voz, la voz institucional de la Facultad, y sus cambios, que se reflejan en las modificaciones que la propuesta de reforma recibió para convertirse en el nuevo plan de estudios.

La deconstrucción del nuevo plan, nos encuentra trabajando en la realización de entrevistas a informantes clave y actores institucionales. Estas entrevistas nos permitirán explicitar – en futuros trabajos – qué debates se suscitaron al interior de la Facultad, qué papel jugó cada uno de los actores en la dinámica institucional y qué aspectos e intereses primaron al momento dar forma al nuevo plan de estudios. Y así, especificaremos, presentando las múltiples voces heterogéneas que habitan la Facultad, cuáles fueron los debates, conflictos y tensiones que conviven – y convivieron – en la voz institucional, esa voz que como un todo, hemos presentado en el presente artículo.

1) Los documentos mencionados pueden obtenerse en la página de la Facultad <http://www.jursoc.unlp.edu.ar/nuevo-plan-de-estudio-mainuevo>.

2) Las actividades de la Secretaría de Extensión Universitaria de la FCJyS pueden observarse en <http://www.jursoc.unlp.edu.ar/index.php/noticias-extension>

3) El Plan de Estudios vigente contiene 31 asignaturas teóricas, 2 asignaturas prácticas y 1 seminario electivo. Las asignaturas prácticas son la Adaptación Profesional de Procedimientos Civiles y Penales, y la Adaptación Profesional de Procedimientos Civiles y Comerciales. En ambos casos es el docente

quien decide si el estudiante desarrolla prácticas en terreno o sólo elabora los escritos requeridos.

4) El debate y elaboración de propuestas se estructuró en seis comisiones que se reunieron durante un año, recibieron propuestas y elaboraron proyectos. Las comisiones fueron: 1) Materias iniciales o propedéuticas, 2) Derecho Público, 3) Derecho Privado, 4) Perfil profesional, perfil curricular y enseñanza del Derecho, 5) Ciencias Sociales y áreas de conocimiento complementarias para la formación del abogado y 6) Prácticas Profesionales. Cada una fue coordinada por un consejero directivo e integrada por los profesores de cada

2. Extensión universitaria y planes de estudio en la FCJyS

La extensión universitaria en la Facultad se compone de actividades de diferente tipo: culturales, sociales, de asistencia técnica, de desarrollo tecnológico, de difusión, de capacitación, y de formación profesional, entre otras.² Desde hace un tiempo, la actividad extensionista de la Facultad —y de la mayoría de las facultades de Derecho— se ha canalizado a través de los Consultorios Jurídicos Gratuitos. Este espacio funciona en la FCJyS desde 1993 y tiene dos objetivos centrales: 1) facilitar el acceso a la justicia de sectores sociales desprotegidos; y 2) abarcar las dificultades que aquejan a los estudiantes avanzados y graduados recién recibidos en cuanto a la ausencia de práctica efectiva en el ejercicio profesional. La idea de concebir los Consultorios Jurídicos Gratuitos como espacios de extensión universitaria y práctica profesional no ha tenido influencia sobre el plan de estudios vigente. Ni su matriz básica que data de 1953, ni las reformas introducidas en 1980 y 1989, contemplaron la realización de actividades de extensión universitaria entre las exigencias curriculares, como así tampoco la inclusión de los consultorios en el esquema actual de prácticas profesionales de la carrera.³

Entre los años 2007 y 2010, la Facultad llevó adelante un proceso de Autoevaluación Académico-Institucional, a partir del cual se dispone, mediante la Resolución n° 198/11 del HCD, iniciar un programa para el análisis, debate y formulación de propuestas tendientes a la reforma del plan de estudios de la carrera de abogacía.⁴ El día 27 de diciembre de 2013, el HCD, por Resolución n° 336/13, resuelve aprobar una propuesta de reforma del plan de estudios. El documento que acompañaba la resolución

área y todo integrante de los claustros que quisiera sumarse. Se recibía todo tipo de propuestas: desde e-mails con comentarios y puntos de vista sobre determinados aspectos a proyectos concretos de creación de materias, con indicación de correlatividades, contenidos mínimos, programa de enseñanza, etc. De la recopilación y sistematización de las propuestas se elaboró un Informe Final que una Comisión Redactora presentó al Consejo Directivo y que constituyó la base de la propuesta institucional. Como integrante del proyecto de investigación UNLP J101 "Las nuevas configuraciones del campo de la formación del abogado en Argenti-

na: instituciones, planes de estudio y prácticas profesionales", participé de la elaboración de un informe. En él se destacaba la necesidad de incluir en el Plan de Estudios la realización de actividades de extensión universitaria que, apoyadas en fundamentos teórico-metodológicos, permita a cada uno de los participantes reflexionar sobre las actividades que desarrollará y los objetivos de dichas actividades, marcando algunas diferencias entre la práctica profesional y la extensión universitaria.

contenía una propuesta de malla curricular, una estructura central de la carrera, sobre la base de la cual se trabajaría en el período 2014–2015 para dar forma acabada al nuevo plan de estudios. Finalmente, la Resolución n° 313/15 del HCD sanciona el nuevo plan de estudios, el cual entraría en vigencia en el año 2017. Tanto la propuesta de reforma como el nuevo plan de estudios serán analizados en el presente artículo, con la pretensión de establecer algunas diferencias entre la estructura inicialmente propuesta y los contenidos del plan definitivo.

3. Algunas aproximaciones teóricas: conceptos y clasificaciones

Caracterizar y definir a la extensión universitaria es una tarea de enormes magnitudes. El término "extensión universitaria" fue concebido tradicionalmente para denominar un conjunto de actividades a través de las cuales la universidad comunicaba a la sociedad los adelantos científicos y contribuía de esa manera a elevar culturalmente al pueblo trabajador. De allí en adelante, la expresión fue conceptualizada de diversas maneras, incluyendo una gran diversidad de objetivos y actividades. Para Giangiacomo y otros, la extensión ha comprendido y comprende una gran diversidad y número de actividades:

“Las áreas de extensión de las universidades comprenden todo tipo de actividades: culturales, sociales, de asistencia técnica, de desarrollo tecnológico, de difusión, de capacitación, de formación profesional; actividades destinadas a poblaciones específicas tales como adultos mayores, jóvenes y niños en situaciones de vulnerabilidad, discapacitados; cooperación con organismos gubernamentales y no gubernamentales y actividades abiertas a la comunidad en general tanto educativas como culturales; acciones y programas destinados a la propia comunidad universitaria, como deportes, becas, orientación vocacional y ocupacional y asistencia a los estudiantes en aquellas cuestiones de orden social, no estrictamente académicos (...) albergues, pasantías y bolsas de trabajo. (...) La definición de extensión pareciera estar más vinculada a lo que no es, a lo que no tiene un definido espacio institucional”. (2011:2)

Coincidentemente, Vaccarezza considera que el concepto de extensión no se encuentra estabilizado ni dentro de una misma organización o discurso institucional, “situación alimentada, por demás, por la falta de regulación de sus actividades, fines, objetivos y modalidades” (2015:5). La expresión "extensión universitaria" ha sido cuestionada y sustituida —o al menos eso se intentó—; sin embargo, por diversas razones ha mantenido su predominio. La diversidad de significados que tiene y de actividades que comprende marca como una característica central la polisemia del término. Con esta polisemia como punto de partida, Vaccarezza (2015) ha elaborado un esquema que clasifica los significados de las funciones de la extensión universitaria según estén centradas en la universidad o en el mundo externo a ella. Entre las centradas en el mundo externo enumera: 1) contribuir a la elevación social y cultural de la población que no tiene acceso al conocimiento; 2) cumplir con el compromiso moral frente a la injusticia de una sociedad desigual; 3) brindar servicios para la satisfacción de necesidades o la solución de problemas sociales; 4) orientar y apoyar a la población en la presión al Estado para el cumplimiento de funciones de política social; 5) mostrar un modelo alternativo de acción profesional; 6) la extensión como efecto de demostración a la política del Estado; y 7) para insertar a la universidad como proveedora de conocimientos—mercancía y en procesos de innovación productiva. Entre aquellas funciones que se centran en la universidad enumera: 1) devolver a la sociedad parte del esfuerzo que ésta hace para sostener la universidad; 2) acercar la universidad a la realidad social para abrir el conocimiento de los egresados y estimular su sensibilidad social; 3) permitir un ámbito de práctica social del alumnado; 4) identificar temas relevantes a estudiar/investigar/reflexionar por parte de la universidad; 5) demostrar un modelo alternativo de acción profesional; 6) la extensión como efecto de demostración de la política del Estado; 7) el ejercicio de extensión como banco de prueba y/o fuente de información en el proceso de investigación; y 8) extensión de beneficios a los estudiantes universitarios.

La clasificación realizada por Vaccarezza nos permitirá analizar qué tipos de funciones contempla la Facultad como fundamentos para incluir la extensión universitaria en el nuevo plan de estudios.⁵

5) En el año 2012, en el marco del XIII Congreso Nacional y III Latinoamericano de Sociología Jurídica desarrollado en la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), elaboramos un trabajo denominado “La extensión universitaria en los planes de estudio de las carreras de abogacía”. Allí reflexionamos sobre la inclusión de la extensión en los planes de estudio de las carreras de Abogacía de universidades públicas nacionales. En ese entonces, solo la

UNRN y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UniCen) incluía la extensión en el plan de estudios de la carrera de Abogacía, en ambos casos como una asignatura diferente a la práctica profesional. Cuando elaboramos la ponencia, la FCJyS había iniciado el proceso de análisis, debate y formulación de propuestas para la reforma del plan. En razón de ello, solo pudimos esbozar una breve opinión sobre las propuestas

que habíamos leído. En la mayoría de los casos se pensaba la inclusión de la extensión como un espacio para la práctica profesional, focalizado en la formación del estudiante. En este trabajo y otros (2010, 2012 y 2013) construimos una serie de preguntas como guía para analizar las modalidades a través de las cuales las facultades habían incluido la extensión en sus planes de estudio. Esas preguntas fueron el germen para la construcción

de las categorías teórico–metodológicas desarrolladas posteriormente. Sin embargo, esas preguntas–categorías fueron pensadas para analizar documentos que establecen detalles sobre el funcionamiento de los espacios. En razón de ello, en el presente trabajo optamos por utilizar el esquema presentado por Vaccarezza, en tanto nos permite elaborar consideraciones más generales.



la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) animará la implementación del espacio de Enseñanza Práctica por su “capacidad de poner en práctica principios y valores por medio de cuatro procesos clave de toda universidad: gestión, docencia, investigación y extensión”

4. La propuesta de reforma del plan de estudios

La Resolución n° 336/13 establece en su Anexo I una malla curricular compuesta por tres grandes bloques: introductorio, disciplinar y de orientación profesional. A estos bloques centrales, se les suma el llamado “Complemento de la formación” que incluye taller de lectocomprensión en idiomas extranjeros, el seminario de la carrera y un espacio de enseñanza práctica. En este espacio se propone:

“integrar a la malla curricular la experiencia educativa de los Consultorios Jurídicos Gratuitos, las Clínicas Jurídicas y otros Programas de la Secretaría de Extensión, más la posibilidad de hacer prácticas en organismos públicos y privados y en relación a los MARC —Medios Alternativos de Resolución de Conflictos— en el Centro de Mediación de la FCJyS. En definitiva: curricularizar la extensión”. (FCJyS, 2013:23)

De lo manifestado se desprenden dos aspectos interesantes. En principio, es importante la idea de “curricularizar la extensión”, lo cual parece expresado casi como un objetivo central del espacio de Enseñanza Práctica. Asimismo, la idea de pensar en la “experiencia educativa” de los programas de extensión, como diferente de la posibilidad de hacer prácticas en organismos, parece establecer una mínima diferencia entre la experiencia educativa de la extensión universitaria y la realización de prácticas profesionales. A partir de allí, sin embargo, las referencias comienzan a centrarse exclusivamente en la idea de práctica, diluyéndose las referencias a la extensión universitaria. La Facultad prevé ofrecer al estudiante un espacio de práctica en escenario y tiempos reales. Para ello, se propone asignarlos en forma rotativa y alternativa a los consultorios, clínicas, proyectos de extensión y organismos con los que se tiene convenio, con la idea de que los grupos “no turben las tareas de los lugares en donde practicarán” (FCJyS, 2013:25). Los proyectos de extensión se comienzan a configurar como espacios que permiten “un ámbito de práctica social del alumnado”, función

centrada en la propia universidad (Vaccarezza, 2015:6). El documento establece que la configuración definitiva de la práctica dependerá del intercambio entre los docentes de las actuales prácticas y los “especialistas en extensión”. Sería interesante saber qué canales se establecerán para viabilizar este diálogo y qué aspectos se tendrán en cuenta para tomar las decisiones correspondientes, considerando que este espacio de intercambio tan ameno suele transformarse en un campo de batalla disciplinar.

Retomando la idea de extensión universitaria, el documento propone trabajar con la metodología del “aprendizaje servicio” en tanto esa metodología “integra las dos dimensiones: el vínculo con la sociedad a través del servicio comunitario; y la formación integral de los miembros del Programa, resaltando los valores implícitos en el servicio” (FCJyS, 2013:25).

Es recién aquí que la curricularización planteada se liga a una función centrada en el mundo externo a la universidad: “brindar servicios para la satisfacción de necesidades o la solución de problemas sociales”. Al mismo tiempo, y considerando la idea de las dos dimensiones, se destaca la formación integral de los miembros del programa, en los términos de Vaccarezza hablamos de una función centrada en la universidad: “acercar la universidad a la realidad social para abrir el conocimiento de los egresados y estimular su sensibilidad social” (2015:6).

Hacia el final del documento se establece que la noción de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) animará la implementación del espacio de Enseñanza Práctica por su “capacidad de poner en práctica principios y valores por medio de cuatro procesos clave de toda universidad: gestión, docencia, investigación y extensión” (FCJyS, 2013:26).

Más adelante, intentaremos observar si la Facultad integra algunos de estos conceptos —como la RSU o el aprendizaje servicio— en el nuevo esquema de la carrera.

La propuesta de reforma del plan de estudios comenzaba con una idea muy fuerte: curricularizar la extensión. Esa curricularización parecía estar orientada por fundamentos ligados a funciones de la extensión que se centran en la propia universidad. Casi todas las referencias del documento con las excepciones marcadas suelen referirse a la idea de práctica y a los programas de extensión como centros de práctica.

A continuación, analizaremos la forma definitiva que adquirió el nuevo Plan de Estudios y el lugar que se reservó a la extensión universitaria.

5. El nuevo Plan de Estudios

La Resolución n° 313/15 organiza el nuevo Plan de Estudios de la carrera en cuatro bloques: a) Formación General e Introductoria, b) Formación Disciplinar, c) Orientación Profesional, y d) Formación para la Práctica Profesional. La formación práctica, que en la propuesta de reforma era una suerte de complemento, en el plan definitivo constituye uno de los cuatro bloques que conforman el Plan de Estudios. El bloque de la formación para la práctica prevé 412 horas de prácticas en escenarios y tiempos reales y está conformado por cuatro espacios diferentes: 1) Formación Práctica al interior de las asignaturas, 2) Adaptaciones Procesales Penales y Civiles, 3) Formación Práctica en temáticas específicas, y 4) Formación Práctica en situaciones reales (FPSR) / Prácticas Pre-Profesionales Supervisadas (PPS), fijándose para estas últimas una carga de 172 horas. Se establece una enumeración no taxativa de espacios donde podrán desarrollarse las FPSR/PPS, en tanto se encuentra aquí la primera mención concreta sobre actividades vinculadas a la extensión universitaria. Los ámbitos donde podrán desarrollarse las PPS son:

- “1) Proyectos de Extensión, conforme existen actualmente y todos aquellos que en el futuro puedan desarrollarse.⁶
- 2) Prácticas Formativas Supervisadas en organismos públicos conveniados por la Facultad.
- 3) Prácticas Formativas Supervisadas en organizaciones privadas convenidas por la Facultad.

6) La Facultad cuenta actualmente con 16 programas dependientes de la Secretaría de Extensión Universitaria en los cuales los estudiantes podrían realizar sus FPSR/PPS. Ellos son: 1) Consultorios Jurídicos Gratuitos, 2) Clínicas Jurídicas, 3) Unidad de Atención en Conflictos Juveniles, 4) Derecho a la salud: HIV y padecimientos mentales, 5) Derechos de las personas con padecimientos mentales, 6) Centro de Atención a Víctimas de Violencia de Género, 7) Espacio Migrante, 8) Centro

de Atención Jurídica Gratuita para Productores Agropecuarios Familiares, 9) Facilitadores Jurídicos de Inclusión, 10) Observatorio de Relaciones Económicas Internacionales, 11) Observatorio Fiscal, 12) Diversidad familiar y derecho de familias, 13) Niñez, Derechos Humanos y Políticas Públicas, 14) Observatorio de la Producción Hortícola de la Región del Gran La Plata, 15) Centro de Acción Urbano Ambiental, 16) Observatorio de litigación y juicio por jurado. En el caso de los Consulto-

4) Prácticas Formativas en Estudios Jurídicos que se ajusten a la normativa que el HCD⁷ oportunamente establecerá para la firma de convenios con la Facultad.

5) Prácticas Formativas en el Centro de Mediación de la Facultad.

6) Prácticas en Centros de Mediación privados o públicos que hayan firmado convenios con la Facultad.

7) Proyectos de Investigación acreditados de nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y otros en los que nuestros docentes investigadores sean parte y se desarrollen en agencias reconocidas de investigación.

8) Institutos, Centros de Investigación y Observatorios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales que, a partir de sus funciones específicas, tengan como objetivos la investigación y producción de contenidos académicos.

9) Competencias estudiantiles de litigios simulados en diferentes áreas temáticas.

10) Talleres de práctica profesional

11) Programa de Educación en Contextos de Encierro.

12) Prácticas Formativas en Escribanías que se ajusten a la normativa que el HCD oportunamente establecerá para la firma de convenios con la Facultad.

13) Cualquier organismo que pudiera ofrecer un espacio propicio para la práctica conforme los requisitos definidos por el HCD.

14) Cualquier otra modalidad que se proponga y cuente con la aprobación del HCD”. (FCJyS, 2015:42)

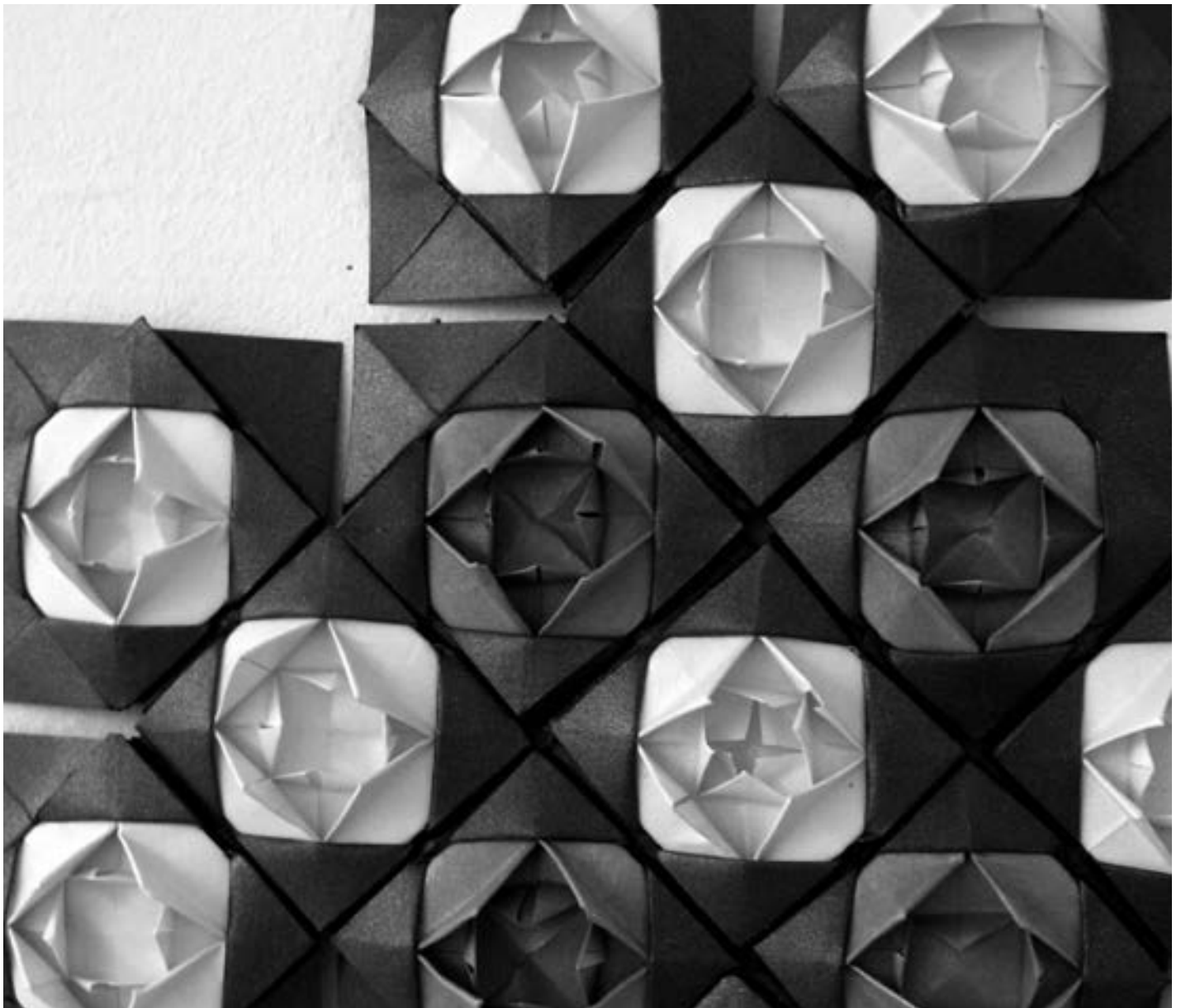
La idea de la curricularización de la extensión, la consideración de los proyectos de extensión como experiencias educativas valiosas, la utilización de la metodología de aprendizaje-servicio y la noción de RSU han desaparecido en el nuevo documento.

En este Plan de Estudios los proyectos de extensión de la Facultad constituyen uno de los tantos ámbitos entre los cuales el estudiante podrá optar como espacio para desarrollar la Formación Práctica en Situaciones Reales.

Las menciones a la extensión universitaria en el resto del documento son menores, y generalmente como expresiones

rios Jurídicos Gratuitos, el sitio web de la Facultad enumera 20 consultorios. Por su parte, el Programa de Clínicas Jurídicas cuenta con ocho áreas o comisiones temáticas que conforman grupos de trabajo distintos: Derecho del Consumidor, Derecho Ambiental, Derechos Humanos, Derecho de Acceso a la Información Pública, Derecho Social, Hábitat, Arroyo El Gato e Interés Público.

7) El Honorable Consejo Directivo es el órgano de gobierno de la Facultad. Cumple la función de dictar disposiciones de carácter general en materia didáctica, disciplinaria y administrativa. Elige al decano y al vicedecano, formula y modifica el plan de estudios de la carrera, designa a los profesores como también a los secretarios de la Facultad a propuesta del decano, interviene en grado de apelación por los recursos administrativos que se interpongan, entre otras funciones.



© Cecilia Iucci

“

la extensión universitaria debe ser necesariamente crítica, no solo como una evaluación del presente “sino crítica en la medida en que trabaja en la dirección de una nueva existencia”

donde se destaca la necesidad de promover una integración de las funciones de la universidad que no tiene correlato con lo establecido en el nuevo Plan de Estudios, en el cual la extensión universitaria ha desaparecido. Otra mención aislada se incluye en la “Nueva normativa para la elaboración de programas de espacios curriculares en el marco de la reforma del Plan de Estudios” (FCJyS, 2015:23). Allí se consigna como requisito para la aprobación de los programas la integración de prácticas, actividades de investigación y de extensión. De alguna manera, pareciera que la Facultad —en el nuevo Plan de Estudios— le pasa la responsabilidad a los docentes, y éstos serían, al interior de cada asignatura, los encargados de integrar las actividades de extensión.

En el trayecto de la propuesta de reforma sancionada en el año 2013 hasta el nuevo plan del año 2015, la extensión pasó de ser una experiencia posible a una experiencia poco probable. De la idea de curricularizar la extensión y utilizar la metodología del aprendizaje-servicio pasamos a ofrecer los proyectos de extensión como uno de los tantos ámbitos de práctica, borrando toda mención de la actividad extensionista. Pese a este retroceso, consideramos que la Facultad aún tiene la posibilidad de tomar ciertas decisiones que conduzcan hacia una curricularización fáctica de la extensión, ya sea mediante el establecimiento de algunas modificaciones reglamentarias o la utilización de su aparato publicitario para resaltar la multiplicidad y diversidad de experiencias que puede aportar al estudiante la oferta de proyectos de extensión en la FCJyS. Creemos que la reforma del Plan de Estudios era la oportunidad propicia para integrar las prácticas de extensión a la currícula y construir una asignatura que combinara la formación teórica sobre contenidos básicos de la extensión universitaria y las actividades en el terreno, es decir, una asignatura que promoviera una verdadera praxis extensionista. Como hemos visto, algunas ideas interesantes se manifestaban tempranamente en la propuesta de reforma del año 2013, pero las modificaciones que sufrió y que derivaron en el nuevo plan de estudios no brindan un panorama muy alentador al respecto.

6. De recuerdos y reflexiones

En mayo del año 2011, en el marco de una estadia de investigación, lleve a cabo una entrevista a los coordinadores de la Unidad de Proyectos del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM) de la Universidad de La Republica (UdeLaR, Uruguay). El objetivo de la entrevista era conocer los lineamientos básicos de la extensión universitaria en la UdeLaR, tarea de investigación que realizaba en el marco del proyecto UNLP J101 “Las nuevas configuraciones del campo de la formación del abogado en Argentina: instituciones, planes de estudios y prácticas

profesionales”. La entrevista mencionada fue muy rica, pero hubo particularmente un detalle, una frase que me llamo la atención. Hablando sobre la inclusión de la extensión en los planes de estudio, Alicia Migliario, una de las coordinadoras, dijo “el problema con la Facultad de Derecho es que no sabe distinguir la práctica formativa de la actividad de extensión, para ellos hacer práctica es hacer extensión”.

Claramente esta frase es polémica. Utilizarla en este artículo puede sonar hasta contradictorio, si consideramos que en el esquema de Vacarezza una de las funciones de la extensión que se centra en la universidad es la de “permitir un ámbito de práctica social del alumnado” (2015:6). Siguiendo este razonamiento, deberíamos decirle a Alicia que está equivocada, que en realidad la Facultad de Derecho cuando hace práctica está haciendo extensión. Sin embargo, no estoy seguro que le podamos decir eso, es más, no estoy de acuerdo con decirle eso, creo que lo correcto sería decirle: “Tenés razón Alicia, la Facultad de Derecho no sabe distinguir”. Pero el problema no radica en decidir si tiene razón o no, el problema radica en explicitar cuales son para nosotros las preguntas que debe hacerse la extensión universitaria y cuáles son las respuestas que la diferencian de la práctica profesional.

¿Qué sujetos participan del espacio de extensión? ¿Cuáles son los perfiles y características que poseen? ¿Cómo participan? ¿Cómo emergió el espacio? ¿Cuáles son sus objetivos? ¿Qué concepciones atraviesan su planificación y desarrollo? ¿Cuáles son los contenidos y las actividades desarrolladas? ¿Se sistematizan las experiencias? ¿Quién y dónde utiliza ese conocimiento? ¿Cómo se utiliza? Creemos que partiendo de estas preguntas se podría plantear un debate acerca de cómo se desarrolla efectivamente la extensión universitaria, cuáles son sus objetivos reales y qué realidades transforma. Y quizás, a partir de esos diagnósticos, se podría dar mayor complejidad a las problemáticas abordadas por los espacios de extensión e incluir más sujetos para multiplicar las voces que habitan los programas de extensión universitaria.

La extensión universitaria debe ser necesariamente crítica, no solo como una evaluación del presente “sino crítica en la medida en que trabaja en la dirección de una nueva existencia” (Quinney en Wolkmer, 2000:5). En el mundo del Derecho, la extensión universitaria tiene la obligación de cuestionar las formas jurídicas y sociales dominantes, impulsando y construyendo colectivamente prácticas e ideas emancipadoras dentro y fuera del campo jurídico que representen alternativas viables al estado de cosas existente (García Villegas y Rodríguez, 2003).

Con este potencial en el horizonte, la extensión universitaria debe integrarse a la currícula del Derecho para sacudir sus telarañas, para dar al estudiante las armas que le permitan derrocar al individualismo reinante y así, al creer en el otro, lo inviten a sumergirse en la aventura de lo colectivo.

Referencias bibliográficas

- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJyS) (2011). Autoevaluación Académico-Institucional de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. UNLP.
- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJyS) (2013). Propuesta de reforma del plan de estudios de la carrera de abogacía. FCJyS. UNLP.
- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJyS) (2015). Nuevo Plan de Estudios de la carrera de Abogacía. FCJyS. UNLP.
- Furfaro, C. (2010). La alfabetización jurídica entre líneas: un estado del arte sobre la enseñanza del derecho en sectores no universitarios. En *Actas del XI Congreso Nacional y I Latinoamericano de Sociología Jurídica*. Buenos Aires: Facultad de Derecho. UBA.
- Furfaro, C. (2012). La extensión en los planes de estudio de las carreras de abogacía. En *XIII Congreso Nacional y III Latinoamericano de Sociología Jurídica*. Viedma: UNRN.
- Furfaro, C. (2013). Sobre la construcción de herramientas teórico-metodológicas para analizar y discutir la extensión universitaria. En *Crítica Jurídica. Revista Latinoamericana de Política, Filosofía y Derecho*, 30 (36), 125-149. México: UNAM.
- García Villegas, M. y Rodríguez, C. (2003). *Derecho y Sociedad en América Latina: Un debate sobre los estudios jurídicos críticos*. Bogotá: ILSA.
- Giangiaco, G. y otros (2011). La Actividad de Extensión ¿función subalterna de la universidad? Un análisis desde las universidades del conurbano bonaerense. En Arias, A.; Beovide, A. y García Godoy, B. *Políticas Públicas y Trabajo Social. Aportes para la reconstrucción de lo público*. Buenos Aires: UBA Sociales.
- Vacarezza, L. (2015). Apropiación social e hibridación de conocimientos en los procesos de extensión universitaria. En *Cuestiones de Sociología*, (12). La Plata: UNLP.
- Wolkmer, A. (2000). Ideología, estado e direito. *Revista dos Tribunais* (3ª ed.). San Pablo.

Hacia una formación integrada en la currícula universitaria: el valor de la práctica en la Universidad Nacional de La Pampa

María Graciela Di Franco
chdifranco@gmail.com

Valeria Alfageme Balza
vale.alfageme@gmail.com

Norma Di Franco
ndifranco@hotmail.com

Docentes investigadoras de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.

Resumen

Las autoras de este trabajo coordinamos actividades de extensión en el contexto de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). En este artículo nos proponemos, en primer lugar, poner en contexto prácticas de extensión en escuelas y comunidades alejadas del centro de la ciudad en relación a educación sexual integral y acompañamiento a adolescentes embarazadas con trayectorias escolares en riesgo. En un segundo momento, reflexionar acerca de estas prácticas de extensión desde el marco normativo de la UNLPam y de la importancia de su curricularización. Y en el tercer y último apartado, analizar acerca de la necesidad de integrar las distintas prácticas que prescriben las currículas universitarias: prácticas de extensión; prácticas profesionales y prácticas sociocomunitarias para favorecer una formación integrada, potente y políticamente comprometida en la comprensión e intervención social.

Palabras-clave

- Práctica
- Integración
- Currículum
- Praxis

Integración de la docencia y la extensión /
Desafíos de gestión

RECEPCIÓN: 24/06/16
ACEPTACIÓN FINAL: 15/10/16

Resumo

Os autores deste trabalho coordenamos atividades de extensão no âmbito da Universidade Nacional de La Pampa (UNLPam). Neste artigo nos propomos, em primeiro lugar, contextualizar práticas de extensão em escolas e comunidades afastadas do centro da cidade quanto à educação sexual integral e apoio para adolescentes grávidas com trajetórias escolares em risco. Em um segundo momento, refletir sobre estas práticas extensão no âmbito normativo da UNLPam e sobre a importância da sua curricularização. E no terceira e última etapa, analisar sobre a necessidade de integrar as diversas práticas que prescrevem os currículos universitários: práticas de extensão; práticas profissionalizantes e práticas sociocomunitárias para promover uma formação integrada, poderosa e politicamente comprometidas com a compreensão e intervenção social.

Palavras-chave

- Prática
- Integração
- Currículo
- Práxis

Para citación de este artículo

Di Franco, M. G.; Alfageme Balza, V. y Di Franco, N. (2016). Hacia una formación integrada en la currícula universitaria: el valor de la práctica en la Universidad Nacional de La Pampa. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 180-187. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

1. Introducción

Las autoras de este trabajo coordinamos actividades de extensión en el contexto de la UNLPam desde una concepción política entendida en términos de producción democrática de conocimiento y no como su mera divulgación.

En este sentido, en los últimos tres años hemos llevado adelante un proyecto que ha consolidado modalidades de intervención en el contexto escolar y comunitario con estudiantes y profesoras/es de dos facultades de nuestra universidad que forman profesoras/es. El mismo se desarrolla en el marco de la Ley 20206 de Educación Nacional y Ley 20150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Se orienta hacia dos líneas: por un lado, la formación en educación sexual integral de estudiantes de escuelas secundarias a través de talleres por año centrados en las temáticas relacionadas a derechos sexuales y reproductivos, derecho a la información, violencias, prostitución, trata de personas. El abordaje integral incluye la mirada biomédica, la de género y la de los derechos ofrecidas desde la legislación internacional y nacional, tanto para formar como para interpelar discursos y prácticas hegemónicas naturalizadas. La segunda línea consiste en el acompañamiento a adolescentes embarazadas o madres en un colegio secundario, con el objetivo de sostener las trayectorias escolares,¹ a través de una recuperación en proceso que finalizará con la reinserción escolar y la mejora en el aprendizaje escolar. Se organiza un plan de trabajo semanal a partir del material obligatorio que ofrecen los docentes y diseños de las/os extensionistas de la universidad pertenecientes a los Profesorados de Ciencias Biológicas, Matemática, Historia, Geografía e Inglés. El proyecto propone, de manera integrada, articular formación y extensión con el contexto de formación profesional, la cultura escolar, la detección y comprensión de las necesidades sociales y educativas y modalidades de intervención a favor de la ciudadanía.

A partir de las vivencias y aprendizajes se propone en este artículo generar reflexiones potenciadas desde la investigación acción a fin de teorizar acerca de prácticas llevadas adelante con estudiantes y docentes mientras cursan los profesorados universitarios. La hipótesis que se sostiene es que la formación profesional debe ser integrada para que favorezca la comprensión de la cultura escolar y los modos de intervención. Una formación integrada articula docencia, investigación y extensión en una *episteme* de praxis porque “para una teoría ciega, la práctica social es invisible; para una práctica ciega, la teoría social es irrelevante” (Boaventura de Sousa Santos, 2006:16).

1) La trayectoria escolar se define como el recorrido que sigue un alumno o un grupo de estudiantes en un tiempo determinado, desde su ingreso, estancia y egreso. Es el seguimiento que la institución hace de las actividades académicas de cada uno/a de sus

estudiantes respecto al desempeño escolar para evitar fracaso escolar.

2) Esta extensión ha variado de significado en los últimos años. García, O. (UNCuyo, 2010) describe distintos momentos: en los años 60 y 70, de plano asistencial; en los '80 —con el

2. Primeras reflexiones a partir de nuevos significados para la extensión universitaria

En el tránsito del último siglo la extensión ha mudado significados y sentidos modificando las misiones de la universidad.² En particular en la última década se amplifica un sentido social más profundo y democratizado, exigiendo de la universidad un compromiso claro con los campos del conocimiento académico al tiempo que con los valores sociales (Camilloni, 2015).

Esta mirada política en el acompañamiento en las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas o mamás con su escolaridad en riesgo —por no poder cursarla escuela dado que no tienen con quien dejar sus hijas/os o deben trabajar para su sustento— nos ha puesto en acción deliberada hacia unas Prácticas de extensión.

En anteriores documentos hemos caracterizado tales prácticas (Di Franco y otros, 2013) como aquellas que:

- Se desarrollan en realidades sociales que cuestionan políticas de formación e investigación científica dominante en el campo educativo.
- Se preocupan por identificar, recuperar y resguardar valiosos aportes culturales.
- ponen prioridad en prácticas educativas —en tanto prácticas vinculadas a la formación docente— se traducen en producción de conocimiento para la transformación y generan reflexiones sostenidas acerca de sus efectos formativos.
- Tienen potencialidad transformativa dado que cada decisión, posición, postura o posicionamiento hacen de su implicación política un rasgo de la práctica.
- Son prácticas relacionales —en las que participan profesores, estudiantes, profesionales de otras instituciones ciudadanas, vecinos de barrios— que desafían la construcción de intersubjetividad democrática.
- Se orientan hacia el objetivo de intentar que estudiantes, maestros, profesores, ciudadanos, “sean conscientes de que el desarrollo de los conocimientos les concierne, de que conocer es una manera de decidir lo que se tendrá en cuenta en la acción, y de que todo esto puede ayudarlos a encontrar su sitio en la historia” (Fourez, 2008:19).
- Son prácticas educativas en situaciones interculturales en tanto se objetivan “procedimientos y contenidos que desde la formación pueden tener efectos transformadores de prácticas discriminantes (o lo contrario, más impactante todavía)” (Soria, Anquín y Bellavilla, 2009:167).

advenimiento de la democracia— difundiendo los beneficios de la distribución del capital cultural (coros, orquestas, centros culturales, los grupos de teatro) y en los '90, supeditada a las reducciones presupuestarias, la Universidad consultora queda vin-

culada a la tecnología. Hoy, a inicios del siglo XXI, debe rediscutirse ese significado, tanto en lo político, ético como epistemológico

“

las prácticas de extensión llevadas adelante han generado empatía en las instituciones educativas donde los estudiantes universitarios acompañan a las mamás

3. Nueva centralidad a las actividades de extensión

La investigación nos ha permitido teorizar acerca de estas prácticas. En este sentido el marco legal ofrecido por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en la Resolución 692/12 plantea que:

“la comunidad académica considera que la extensión no refiere al sólo acto de transferirlos resultados de la producción científica a la sociedad, sino ‘producir’ en función de las problemáticas y demandas que surgen en la vinculación de la universidad con la sociedad, por lo que debe realizarse en el marco de un proceso dialéctico en el que la sociedad y universidad se enriquezcan mutuamente nutriéndose con nuevos conocimientos y con nuevos problemas a investigar”. (2012:3)

La resolución recupera en sus "Considerandos" el lugar de la universidad y afirma:

“la revalorización de la universidad como un actor más de la construcción de conocimiento y no como único protagonista de esa construcción, lo que lleva a la conformación de equipos interdisciplinarios, a la creación de espacios institucionales de la sociedad, a una nueva forma de vinculación con el contexto”. (CIN, 1996:2)

No asumirse únicos protagonistas implica tener la capacidad de generar un diálogo entre conocimiento científico y otros conocimientos absolutamente fundamentales para tener un conocimiento integral y genera saberes válidos para nuestras/os estudiantes y reduce los niveles de aislamiento.

Boaventura de Sousa Santos (2010) argumenta que esto implica reconocer conocimientos que no son producidos en la universidad, sino por fuera, conocimiento valioso porque es el que organiza las prácticas sociales, la vida cotidiana de la gente. Ese conocimiento hasta ahora ha quedado fuera. La universidad se enriquece si puede atraer otros tipos de conocimientos. Este sentido político el rol de la universidad pública debe ocuparse de incorporar esos saberes populares y preocuparse por su sentido social, lo que

—en la mirada del autor— puede sostenerse a través de nuevas alianzas con los movimientos sociales y en las prácticas sociales. A esto llama ecología de saberes, puesto que al abrirse va a reconocer nuevos saberes. Se favorece una alianza que protege a la universidad y lo hace porque la academia ofrece conocimientos a los movimientos y luchas sociales que permiten empoderar a la gente para sus resistencias. Esta ecología ofrece vivir y gozar con la diversidad para ampliar la comprensión de mundo.

También la UNLPam hace suyas las significaciones formuladas por el CIN y prescribe una articulación entre docencia, investigación y extensión que busca entre sus características particulares que sea “crítica, continua, concientizadora, pertinente, integradora, transformadora, creativa, formativa, participativa” (Castro, 2015:47) y constituye una de las funciones primordiales de la UNLPam.

El Reglamento de Extensión aprobado en 2013 constituye el marco normativo donde se define significado y sentido de la extensión: se la define como la puesta en práctica en la comunidad, a la que pertenece, de los saberes adquiridos en la docencia y la investigación. Se proyectan los saberes construidos en cátedras universitarias, en relación con diseños curriculares, a la relación teoría-práctica, al rol de los y las profesoras, contenidos, sentido de la formación, fracaso escolar, vulnerabilidad, exclusión, etcétera.

Desde la enseñanza e investigación curricular se aportan posibilidades de pensar intervenciones institucionales destinadas al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en los distintos ámbitos en donde se desempeñen profesionalmente estudiantes de los distintos profesorados. En el propio proceso de formación universitaria el vínculo con la comunidad favorece que se active una responsabilidad política gestada en la base de la universidad pública, lo cual permite vincularlos con la realidad del territorio en el que se construyen y realizar nuevos aportes e hipótesis de trabajo. El trabajo en distintas escuelas de la ciudad y de la provincia nos pone en contacto con distintas realidades, saberes disponibles respecto de la educación sexual integral, necesidades específicas,



sostener esta modalidad de intervención modifica permanente nuestra propia concepción de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias

edades, experiencias, culturas vitales. En el trabajo emprendido se fortalece la noción de vinculación con el contexto en prácticas "reales", lo que nos permite consolidar este tipo de prácticas de extensión, como ya se ha anticipado. Al igual que en otras universidades, sostenemos desde la tarea en la UNLPam este argumento en tanto la extensión obliga a la intervención directa sobre un campo de acción, sobre las problemáticas reales. Esta tarea, como acción directa en el campo social, está contenida en la matriz de investigación y docencia (García y García, 1997). Como práctica pedagógica —como la concebimos— puede comprenderse a partir de experiencias críticas (Woods, 1997) fundamentadas en el aprendizaje real y la vivencia comunitaria. Esta construcción es colectiva y dialógica, y en ella interactúan los conocimientos científicos con los saberes y conocimientos de la comunidad. Debería ser formulada a instancias de demandas y necesidades que permitan a la universidad cumplir con su función de anticipación teórica, su carácter innovador y compromiso social. La práctica resulta colectiva en tanto se constituye en lo que Peter Woods denomina *communitas*, ese esfuerzo grupal basado en la solidez del mutuo soporte y la mutua estima, y que promueve tanto el desarrollo de los coordinadores de cada experiencia local, como de los y las alumnos/as, los profesores, las familias. En las *communitas* los sentimientos, las habilidades, los pensamientos se comunican de manera contagiosa, donde se hace necesario la implicación de todos en una dirección compartida lo que favorece una cultura grupal. En ella los intereses compartidos como prácticas sociales pueden superar los intereses individuales (Woods, 1997:20–25). Este argumento se vuelve fundamental al trabajar la problemática para poder fortalecer la conciencia social. Es dialógica porque se sostiene sobre una comunicación lo más horizontal posible para provocar un aprendizaje abierto a partir de la activar la curiosidad epistemológica (Freire, 2000), desocultando miedos, temores, representaciones que distorsionan la comunicación y reproducen poder. Estas ideas se socializan a modo de “sentido común” y suelen ser difíciles de identificar y

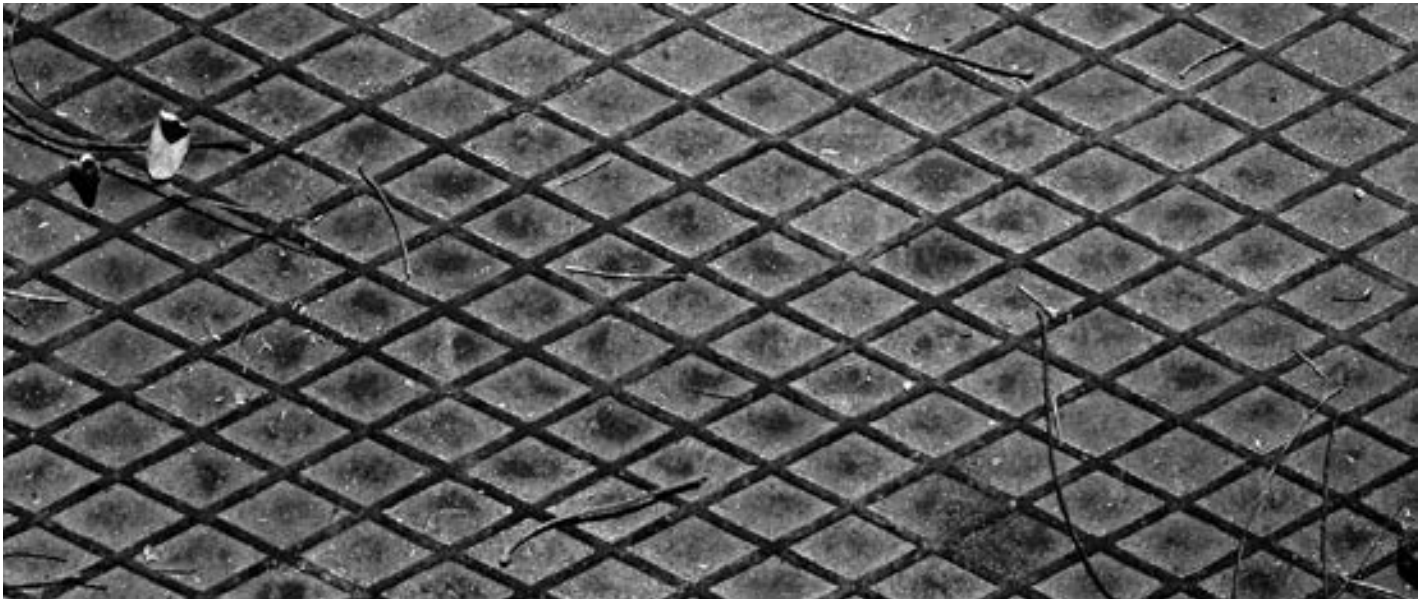
más aún de modificar (Giordan, 1987; Driver, 1986, 2006) si no se las pone en tela de juicio, es decir, se contraargumentan hasta tanto se las haga sucumbir. Estas ideas constituyen la cultura experiencial y resulta valioso indagarlas en puesto que es en el seno de la cultura donde se construyen significados que orientan las formas de actuar, sentir y pensar de los sujetos con relación a la naturalización de modos de violencia, fracaso escolar, invisibilidad de las problemáticas de los embarazos en riesgo. Y si bien pueden aparecer tamizadas de prejuicios, contradicciones y sin elaborar críticamente, aportan el punto de partida desde donde las personas interpretan el mundo y mueven a la acción.

Es interactiva en tanto se articulan saberes construidos como conocimiento científico —en la universidad y centros especializados— y saberes populares, propios de vivencias, sensaciones, percepciones producidas como intercambios espontáneos en la cultura vital de las personas. En esta reciprocidad se gestan mayores niveles de comunicación y comprensión.

Son prácticas que permiten desarrollar una anticipación teórica: desde la experiencia se ofrece a los estudiantes universitarios y a la comunidad educativa investigaciones relevantes de países de América Latina y el Caribe, donde la prioridad es la mirada política del currículum, de la formación profesional, del desarrollo profesional inserto en comunidades de alta vulneración social.

Tiene un carácter innovador y compromiso social. Como expresa Carbonell:

“Existe una definición bastante aceptable y aceptada que define la innovación como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula”. (2015:17)



© Hugo Pascucci

Las prácticas de extensión llevadas adelante han generado empatía en las instituciones educativas donde los estudiantes universitarios acompañan a las mamás. El impacto sobre las biografías personales e institucionales, la valoración de retorno, el regreso desde la docencia y la investigación, la vinculación de la universidad con las escuelas, han sido vínculos innovadores en el tratamiento de estas problemáticas que requieren de urgente reconocimiento y conciencia tanto en la universidad como en la comunidad en general. Esto impactó en el compromiso asumido, se trasladó en tanto aprendizaje a los medios de comunicación local, láminas, grafitis y pasacalles, por lo que implicó una doble vía de interacción: en lo formal como proceso de aprendizaje institucional en la escuela y en su rápida socialización con el resto de la localidad.

La extensión, al ser una función sustantiva del sistema universitario, es esencial su integración —permanente y constante— con la docencia y la investigación.

En cada acción que se genera en el trabajo por el acompañamiento y al interior de los talleres de Educación Sexual Integral buscamos preguntarnos de qué docencia hablamos al hacer extensión.

Nos invitamos a pensar cómo aprende el otro, cómo generamos curiosidad, cómo recuperar saberes cotidianos, populares (lo que nos obliga a descartar aquellas posiciones abstractas, fragmentadas y alejadas de la realidad), y trabajamos en y con problemas reales a partir de una intervención interdisciplinaria integrada y relevante. Sostener esta modalidad de intervención modifica permanente nuestra propia concepción de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias (Di Franco y otros, 2013).

También la investigación se modifica. El equipo interdisciplinario e interinstitucional gestado se sostiene en una investigación en la acción entendida como:

"una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar" (Carr y Kemmis, 1988:174)

Estos nuevos significados de la extensión, resemantizados en la normativa y en las prácticas consolidan nuestra hipótesis provisional acerca de que debe incluirse en los curriculum a fin de aumentar los niveles de integración formativa.

4. Curricularizar la extensión

Desde nuestra perspectiva, toda carrera universitaria y su respectivo diseño curricular configuran una propuesta política educativa y de ella participan diferentes grupos con diferentes intereses lo cual llevará inevitablemente a que se ejerzan mecanismos de negociación (De Alba, 1998:59).

Vincular lo político con lo pedagógico ha sido parte de las reflexiones y aportes de quienes han intentado transformar la realidad con una fuerte confianza en lo educativo. En esta idea, teoría y práctica se intersectan de manera de constituirse dialógicamente. Esta postura difiere notablemente en su concepción de la lógica de la formación que deposita fuerte confianza en la teoría, dejando a la práctica suspendida hasta los últimos momentos de la formación.

Por el contrario, en este interactuar de ambas instancias lo que pretendemos es construir e instalar un espacio formador de principios identitarios docentes a lo largo de toda la formación universitaria. Reconocer el valor formativo de la práctica habilita la inclusión de los estudiantes desde el primer año de la carrera en el contexto de su futuro desarrollo profesional, lo que favorece la comprensión de la cultura institucional y los procesos que en ella tienen lugar dándoles la posibilidad de construcción de aprendizajes relevantes.

Es en esa acción práctica, en la interacción social, en el vínculo universidad–escuela–comunidad, donde se puede advertir la naturaleza conflictiva y cargada de valor de los problemas que se presentan en el tratamiento curricular. Por ello partimos de la perspectiva que el curriculum es una herramienta en manos de las/os profesoras/es ya que pueden materializar los ideales educativos en principios de acción a partir de la propia capacidad de reflexión así como de la investigación crítica: “El curriculum es el medio a través del cual el profesor aprende porque le permite probar las ideas mediante la práctica y por tanto confiar en su juicio en vez de el de otros” (Stenhouse, 1987:160).

Esto equivale a entenderlo como hipotético, dado que obliga al profesor a explorar, a investigar para resolver los problemas que se plantean y será su tarea profesional la búsqueda de respuestas cooperativas sobre estas cuestiones en un contexto socio histórico particular para que pueda generar fisuras en la reproducción de un sistema social vigente sostenido en una narrativa coherente que le otorga sentido.

El curriculum forma a profesores y alumnos en el ejercicio deliberativo de la autonomía, el autogobierno, del desarrollo de la capacidad de comprensión a través de la utilización del conocimiento —entendiéndolo como problemático, como certeza situada— y la toma de decisiones políticamente comprometida. Es decir que al pensar al curriculum como un proyecto político es fundamental reducir los niveles de fragmentación para que práctica y teoría, dialécticamente vinculadas, constituyan la epistemología fundante de la formación universitaria. Se favorece así además la concreción de los argumentos de los planes de estudio que refieren a perfil y alcances del título y todo ello se traduce en modos de comprensión e intervención profesional en los ámbitos de formación.

5. Prácticas de formación, de extensión y prácticas sociocomunitarias

Ha quedado expresado en la Resolución n° 240/2015 de la UNLPam el “Reglamento de Programas de Extensión Universitaria (PROEU)” que los programas de extensión: “abordan campos temáticos relacionados a las problemáticas emergentes más importantes de la agenda de interés y/o preocupación pública y consolidan los vínculos entre la Universidad y la sociedad”.

Ya en la Resolución n° 297/2011 por la que se crea el Programa Práctica Profesional Comunitaria en la UNLPam se habían definido a las Prácticas Comunitarias:

“Artículo 1° –. Se consideran Prácticas Comunitarias aquellos espacios de aprendizaje donde se ponen en juego saberes y actitudes para abordar diferentes situaciones de intervención social que propicien el contacto solidario de los estudiantes con la realidad”.

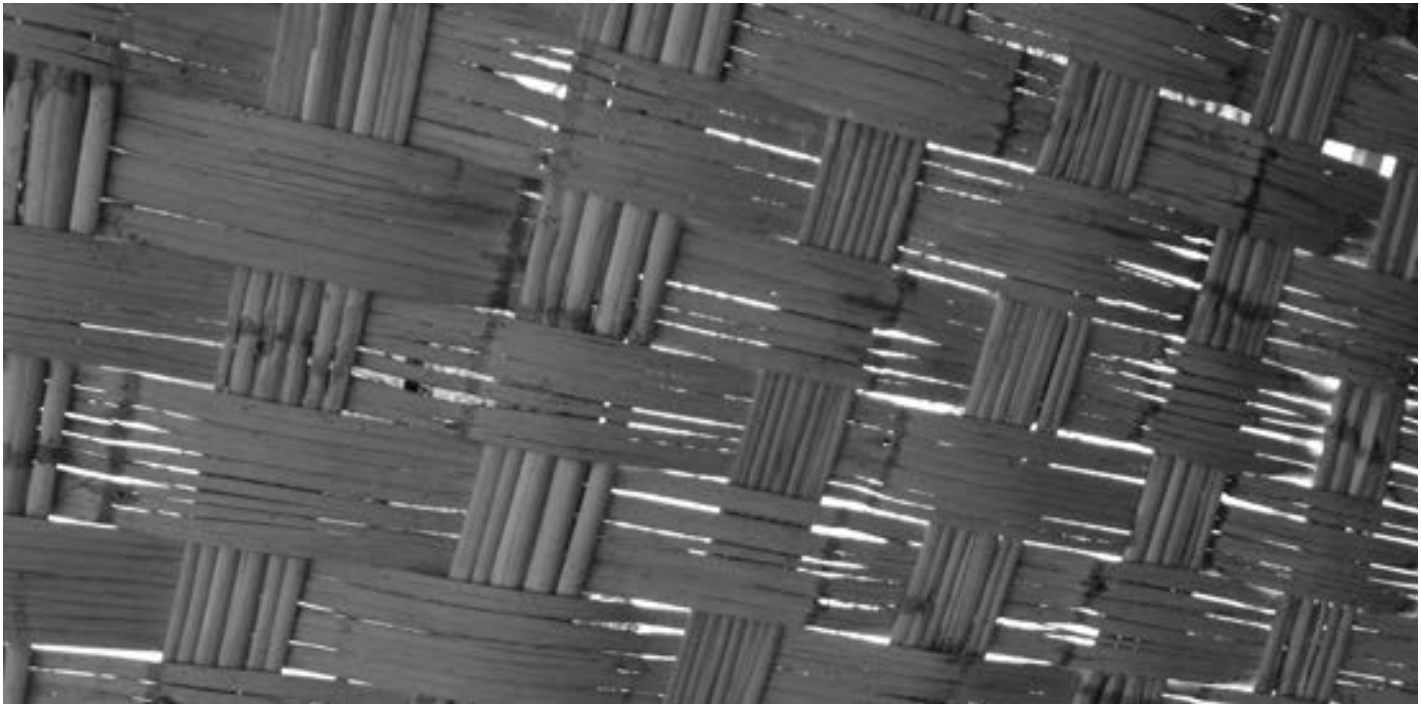
Y en la Facultad de Ciencias Humanas, los planes de estudio en vigencia prescriben cuatro campos básicos de formación: disciplinar, general, pedagógica y un campo de formación denominado “Campo de la Práctica”.

“Destinado al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en los distintos ámbitos en donde se desempeñe profesionalmente. Se configura como un eje transversal que apunta a resignificar los conocimientos de los otros espacios curriculares preparando a los estudiantes para una participación e incorporación progresiva en distintos contextos socioeducativos.” (Resolución n° 232/09)

Es decir que los y las alumnas en formación pueden participar de prácticas de formación profesional, de extensión y sociocomunitarias. Y sin desconocer que las tres tienen dimensiones específicas, confluyen en el reconocimiento del valor formativo de la práctica en esa matriz dialéctica de formación. Por este motivo, para que las prácticas no sean sentidas y vividas en sentido aditivo es que se propone en este trabajo activar una pedagogía de la formación en el contexto de la responsabilidad social que enuncia la Universidad.

Estas concepciones de práctica tienen en común que indican hacia dónde se orienta el movimiento de la formación profesional: son espacios de aprendizaje en contextos situados que ponen en juego saberes ecológicos que fortalecen:

- La capacidad de intervención y acción en contextos reales complejos.
- La identificación de diversos problemas que pueden centrarse en la creciente distancia entre los ambientes de formación y los ambientes reales de las prácticas.
- La estructura de los planes de estudio —que se ha organizado en disciplinas o materias incomunicadas/inconexas, a la espera de que los alumnos integren aquello que se les enseñó en forma aislada— y las prácticas de enseñanza— que tienden a que los alumnos asimilen los contenidos sin que, con frecuencia, comprendan qué valor tienen dichos contenidos respecto de sus necesidades y de la solución de los problemas de la realidad.
- Las prácticas para poder generar dispositivos de formación de mayor incidencia sociocomunitaria crítica.
- Las buenas prácticas.



© Micaela Block

Unas prácticas de extensión, formación y sociocomunitarias que deberían gestarse a favor de:

- Reflexiones sistemáticas sobre la propia formación (Martínez Bonafé, 2009).
- Prácticas del Practicum, un inicio a la vida profesional en una cultura activa, investigadora, innovadora y reflexiva (Goñi, 2011:162).
- Prácticas basadas en problemas reales (Yus, 2010).
- Prácticas basadas en la cooperación y *communitas* (Woods, 1991; Hargreaves, 1996).
- Prácticas que involucren cuestiones cruciales con las que debe enfrentarse un profesor y la interacción/mediación entre coformadores (Sanjurjo, 2009).
- Prácticas que generen organizaciones flexibles (Hargreaves, 1996).
- Enseñanza situada (Díaz Barriga, 2006).
- Currículas integradas, globalizadas (Bernstein, 1996; Jurjo Torres, 2000, 2013).
- Prácticas que activen la investigación en la acción y la ecología de saberes (Sousa Santos, 2011).
- Prácticas que articulen cultura experiencial y académica, formación disciplinar y pedagógica, universidad y escuelas/barrio/comunidad.
- Espacios de formación y espacios de intervención.

A modo de cierre, y buscando reconquistar la legitimidad del sentido de la universidad, podemos señalar que la formación universitaria no puede seguir pensándose de manera aislada de la sociedad.

No pueden hacerse de ese modo la producción de conocimientos, la investigación, la formación, la extensión.

Cada vez se advierte con mayor claridad que la universidad y los conocimientos que allí se producen:

“han sido un conocimiento predominantemente disciplinar, cuya autonomía impuso un proceso de producción relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades”. (Sousa Santos, 2011:30)

Esto ha generado varias cuestiones; el saber valorado es sólo el producido por la universidad, los saberes construidos pueden ser o no relevantes para la sociedad. Es importante poder pensar un conocimiento de límites débiles (Bernstein, 1996) difusos donde la contextualización y el trabajo en territorio potencie una negociación con otros actores, saberes, problemas. Este conocimiento pluriuniversitario, en palabras de Sousa Santos (2011:31), cuestiona fuertemente la relación ciencia, sociedad, universidad. En este proceso transita la universidad hoy, en plena discusión acerca de sentido, porque:

“La Educación Superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteadas”. (UNESCO, 1998:3)

Referencias bibliográficas

- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Camilloni, AR.W. (2015). Docencia, investigación y extensión: un vínculo necesario. *Cuadernos de extensión universitaria*. La Pampa: EDUNLPam.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castro, J. (2015). *Orientaciones para la elaboración de proyectos y programas de extensión. Cuadernos de extensión universitaria*. La Pampa: EDUNLPam.
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Madrid: Octaedro.
- Consejo Universitario Nacional (1996). Resolución n° 357/96.
- Consejo Universitario Nacional (2012). Resolución n° 692/12.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Di Franco, M.G.; Siderac, S. y Di Franco, N. (2013). Actividades científicas escolares para la escolaridad obligatoria en La Pampa. Ponencia de las XXI Jornadas de investigación de la FCH-UNLPam.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada, vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Driver, R. (1986). Psicología cognitiva y esquemas conceptuales de los alumnos. Barcelona. *Enseñanza de las Ciencias*, (4).
- Freire, P. (2000). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. São Paulo: UNESP.
- Fourez, G. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista*. Madrid: Narcea.
- García, E. y García, F. (1997). *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada.
- García, O. (2010). La práctica de la Extensión como herramienta de la formación universitaria integral. Ponencia del IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria. Universidad Nacional de Cuyo.
- Giordan, A. (1987). Los conceptos adquiridos en el proceso de aprendizaje. *Enseñanza de las Ciencias*, (5).
- Goñi, J. M. (2011). Desarrollo de una guía para la realización del practicum. En Font, V.; Planas, N.; Goñi, J.M. y Godino, J. *Matemáticas. Investigación, innovación y buenas prácticas* (12 Vol. III, pp. 161-174). Barcelona: Graó.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Martínez Bonafé, J. (1999). *Trabajar en la escuela: profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Universidad Nacional de La Pampa. (2011). Resolución del Consejo Superior n° 297/2011 sobre el Programa de "Prácticas Comunitarias" (PPC). Universidad Nacional de La Pampa.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos de la formación en la práctica*. Rosario: Homo Sapiens.
- Soria, M.G.; Anquín, A. y Bellavilla, E. (2009). Investigación y formación docente sobre prácticas educativas situadas y contextualizadas. En Yuni, J.A. *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Sousa Santos, B. de (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sousa Santos, B. de (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Buenos Aires: Trilce.
- Sousa Santos, B. de (2011). La universidad en el siglo XXI descolonizar el saber, reinventar el poder. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Torres Santome, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Torres Santome, J. (2013). *El caballo de Troya, la justicia curricular*. Madrid: Morata.
- UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm (consultado el 02/01/2017).
- Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Yus, R. (2010). Aprender haciendo. Un caso práctico en la enseñanza de las Ciencias Naturales. La nutrición de las plantas. En Pérez Gómez, A. *Aprender a innovar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*. Barcelona: Graó.

Los dispositivos para integrar la docencia con la extensión en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional del Litoral

Yelena Kuttel

Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional del Litoral, Argentina.
yelenakuttel@gmail.com

María Laura Birri

Coordinadora del Programa Equidad en Salud de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral.
mbirri@gmail.com

Verónica Reus

Profesora adjunta de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional del Litoral.
vreus@fcm.unl.edu.ar

Resumen

En el Plan de Desarrollo Institucional (2010–2019) de la Universidad Nacional del Litoral concibe a la extensión universitaria como uno de sus pilares fundamentales junto a la docencia y la investigación.

La extensión, como parte sustancial de la vida universitaria, se expresa y materializa en normativas y experiencias concretas. Estas actividades se gestionan a través de diversos dispositivos que garantizan la educación experiencial, entendida como una clase particular de enseñar y de aprender donde los alumnos trabajan junto a los actores sociales para la resolución de temas–problemas reales de la comunidad.

En el presente artículo se relata de qué manera se conjugan la extensión y la docencia en la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas, tanto desde su diseño curricular en cuanto a Aprendizaje Basado en Problemas del medio social como a través de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial, Acciones de Extensión al Territorio y Proyectos de Interés Social.

Palabras–clave

- Docencia y extensión
- Aprendizaje Basado en Problemas

Integración de la docencia y la extensión /
Desafíos de gestión

RECEPCIÓN: 24/06/16

ACEPTACIÓN FINAL: 16/10/16

Resumo

O Plano de Desenvolvimento Institucional (2010–2019) da Universidade Nacional del Litoral concebe a extensão universitária como um dos pilares fundamentais junto com a docência e a pesquisa.

A extensão como parte essencial da vida universitária se expressa e materializa em normas e experiências concretas. Estas atividades se gerem através de diversos dispositivos que garantem a educação experiencial, entendida como uma aula particular de ensino e aprendizado, onde os alunos trabalham junto aos atores sociais para resolver temas–problemas reais da comunidade.

Neste artigo se relata de que forma se combinam a extensão e a docência no curso de Medicina da Faculdade de Ciências Médicas, tanto desde o currículo relacionado à Aprendizagem Baseada em Problemas do âmbito social como através de Práticas de Extensão de Educação Experiencial, Ações de Extensão ao Território e Projetos de Interesse Social.

Palavras–chave

- Docência e extensão
- Aprendizagem Baseada em Problemas

Para citación de este artículo

Kuttel, Y., Birri, M. L. y Reus, V. (2016). Los dispositivos para integrar la docencia con la extensión en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional del Litoral. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 188-193. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL

1. La dimensión pedagógica de la extensión

La extensión es parte sustancial de la vida de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Esto se materializa en normativas y experiencias concretas de actividades que se planifican, gestionan y ejecutan a través de diversos dispositivos institucionales, tales como programas, proyectos, cursos y Prácticas de Extensión de Educación Experiencial.¹ Estos dispositivos permiten a los alumnos instancias de aprendizaje a partir del análisis y abordaje de situaciones complejas en contexto real, donde se integra el conocimiento académico-científico con otros saberes. Desde la incorporación curricular de la extensión en el proceso formativo de los estudiantes de las carreras de grado, se procura que los mismos logren asumir una visión solidaria del conocimiento, al mismo tiempo que vivenciar una experiencia enriquecedora para su formación profesional. Así, la Educación Experiencial se constituye en una clase particular de aprender y de enseñar, con un enfoque holístico desde donde relacionar el aprendizaje académico con las situaciones y hechos concretos de la vida real. Es por ello que, como afirma Rafaghelli en el libro *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y de enseñar*:

“desde su dimensión pedagógica, la extensión tiene la obligación y el compromiso de crear las oportunidades para que se consolide institucionalmente la formación académica en articulación con las problemáticas sociales”. (2013:36)

Desde sus orígenes, la Facultad de Ciencias Médicas (FCM) de la UNL propone estrategias de enseñanza que tienen como objetivo que el estudiantado logre aprendizajes auténticos. Esto se logra tanto a través del diseño curricular de la carrera de Medicina como a través de otros dispositivos como Acciones de Extensión al

Territorio (AET), Proyectos de Extensión de Interés Social (PEIS), y Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE). Como afirma Camilloni en el libro *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y de enseñar*:

“El éxito en el logro de estos propósitos requiere que los currículos y las estrategias de enseñanza sean exitosos en la promoción de aprendizajes auténticos, esto es, aquellos aprendizajes en los que 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”. (2013:11–12)

A partir de valorar la importancia que reviste implicar al estudiantado en la resolución integral de temas-problemas vinculados con la salud en contextos reales, se diseñaron las Unidades de Aprendizaje Basada en Problemas (UBP) como espacios que permiten abordar y resolver situaciones desde una mirada multidisciplinaria y holística. En esta coyuntura los alumnos se constituyen en actores activos, solidarios y autónomos en el proceso de construcción del conocimiento en forma conjunta con otros actores sociales; y los docentes actúan en calidad de guías y colaboradores a la hora de vincular la teoría con la praxis. Tal como expresa Milagros Rafaghelli:

“Estas actividades se consolidan mediante las acciones conjuntas que se tejen en los escenarios sociales/culturales/históricos con el propósito de comprender e intervenir de manera creativa e innovadora en las situaciones identificadas como problemas sociales”. (2013:23)

1) Prácticas de extensión que se desarrollan en el marco de las propuestas curriculares de las carreras de la UNL con el propósito de profundizar alter-

nativas de formación de profesionales sólidos y fundamentalmente comprometidos con la sociedad



el diseño curricular de la carrera de Medicina se sustenta en el Aprendizaje Basado en Problemas del medio social como estrategia pedagógica

El diseño curricular de la carrera de Medicina de la FCM se sustenta en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) del medio social como estrategia pedagógica que contribuye a la formación integral de los futuros profesionales desde el razonamiento y el juicio crítico. Esta metodología de enseñanza se implementa durante todo el transcurso de la carrera desde las diversas áreas del plan de estudio que involucran distintas disciplinas. Así, al estudiante se lo implica como protagonista y creador de sus propios aprendizajes al poder desarrollar competencias para el abordaje de temas-problemas relacionados con la salud. Por su parte, el docente actúa como un tutor que ofrece el andamiaje para sostener el autoaprendizaje y la educación continua en diferentes escenarios (centros de salud, centros de cuidado infantil, centros de acción familiar, escuelas, y ONG), para sostener y mejorar la salud pública.

De esta manera, los alumnos tienen la posibilidad de identificar la situación problema, que en muchas ocasiones resulta de la demanda de instituciones y organizaciones sociales y/o del relevamiento previo del futuro escenario de actuación. Esto permite contextualizar los hechos y circunstancias. Seguidamente y con acuerdo de los actores sociales involucrados, elaboran un plan de trabajo con objetivos, actividades, resultados esperados y alternativas de solución a la situación problema. Finalmente las acciones se ejecutan a través de estrategias participativas teniendo en cuenta las características de los destinatarios y sus contextos. Las acciones se analizan permanentemente a través de instancias participativas de coevaluación en los denominados espacios de tutorías, donde según Klug, Jacob y Contini: “se favorece la habilidad del estudiante para trabajar en grupo, respetar objetivos comunes y adquirir un sentido de tarea compartida” (2013:118). Desde esta dimensión se puede trabajar grupalmente con otros actores sociales, articulando lógicas institucionales diversas para el abordaje de diferentes temas.

En este sentido, el ABP representa un claro ejemplo de incorporación curricular de la extensión que facilita y permite a los docentes

lograr aprendizajes y evaluaciones auténticas, al poder valorar en los alumnos los saberes y procedimientos de análisis y resolución de situaciones de salud en los distintos contextos (evaluación situada o en contexto). Al mismo tiempo, brinda la posibilidad de implementar una evaluación formativa, definida por Black y William, en el libro *Evaluar para aprender*, como: “un proceso en el que se recaba información con el fin de revisar y modificar la enseñanza y el aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos y las expectativas de logro para alcanzar” (1998:10).

Durante toda la carrera los estudiantes de Medicina tienen la posibilidad de ejecutar prácticas en los centros públicos de salud de la ciudad de Santa Fe y su área metropolitana en el marco de la “rotación de Atención Primaria de Salud”. Además, cuentan con la oportunidad de participar en acciones extensionistas y ejecutar prácticas en terreno que responden a las demandas y problemáticas identificadas.

Merece destacarse que a partir del año en curso (2016) los estudiantes pueden realizar la Práctica Final Obligatoria (PFO) en efectores públicos de otras localidades del país bajo la supervisión de un tutor, lo que les permite en muchos casos poder actuar en sus localidades de origen. Desde esta práctica se busca lograr una integración final de conocimientos y habilidades necesarios para abordar los procesos de salud/enfermedad/atención y resignificarlos al poder realizar acciones en sus propias localidades, enfatizando la promoción de la salud y la prevención de enfermedades prevalentes en Atención Primaria de Salud (APS). Institucionalmente, desde la propia FCM se refuerza año tras año este método de enseñanza con propuestas de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial que se implementan a través de distintas áreas curriculares. Desde allí, los alumnos universitarios tienen la posibilidad de trabajar articuladamente con los actores sociales y gubernamentales sobre temas de promoción de la salud y prevención de enfermedades prevalentes.

A su vez, coexisten otros dispositivos como el Sistema Integrado de Programas y Proyectos de la Secretaría de Extensión de la



al estudiante se lo implica como protagonista y creador de sus propios aprendizajes al poder desarrollar competencias para el abordaje de temas-problemas relacionados con la salud

Universidad, que habilitan a la participación del estudiantado en proyectos en calidad de voluntarios. Éstos son las Acciones de Extensión al Territorio (AET) y los Proyectos de Extensión de Interés Social (PEIS), que se constituyen en espacios de prácticas y de integración con otras disciplinas.

Estas experiencias enriquecen la formación de los futuros profesionales, ya que contribuyen a valorar el trabajo cooperativo para el abordaje de un problema integrando teorías y metodologías de distintos campos de saber. Al mismo tiempo, es una oportunidad de valorar el trabajo grupal con compromiso, respeto y organización. Sostener y recrear permanentemente un diseño curricular con una fuerte impronta extensionista, al mismo tiempo que generar otros espacios de educación experiencial, es el gran desafío al que invita Camilloni y por el que transita día a día la FCM al

“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 y riesgoso”. (2013:8)

2. Relato de una práctica para la promoción de la salud

“Conocer para Mejorar la Salud” es una práctica que realizan los alumnos del Ciclo de Promoción de la Salud del segundo año de la carrera de Medicina durante el cursado del “El Ser Humano y su Medio”. Se trata de una experiencia de incorporación curricular de la extensión con una duración cuatrimestral. La práctica se viene desarrollando y reeditando a partir del año 2014 bajo un formato de trabajo de dos años consecutivos en un mismo territorio. Así, durante los años lectivos 2014–2015, se trabajó en la localidad de Recreo provincia de Santa Fe, Argentina. Participaron docentes y voluntarios, así como aproximadamente 270 estudiantes cada año distribuidos en 20 comisiones tutoriales.

En dicha práctica se planteó como objetivo integrar y significar los contenidos teóricos abordados durante el ciclo de promoción de

la salud. La misma consistió en el relevamiento de determinantes socioambientales, estilos de vida y patologías prevalentes en la comunidad de Recreo, para analizar los aspectos positivos y negativos identificados y pensar líneas de trabajo para futuras propuestas de promoción de la salud y prevención de enfermedades. Los objetivos de aprendizaje fueron: valorar la importancia de la promoción de la salud durante el transcurso de la vida; comprender la relación entre medioambiente y salud; reconocer el campo teórico-práctico de la Atención Primaria de la Salud; resignificar fundamentos teóricos para identificar los problemas de salud de la comunidad.

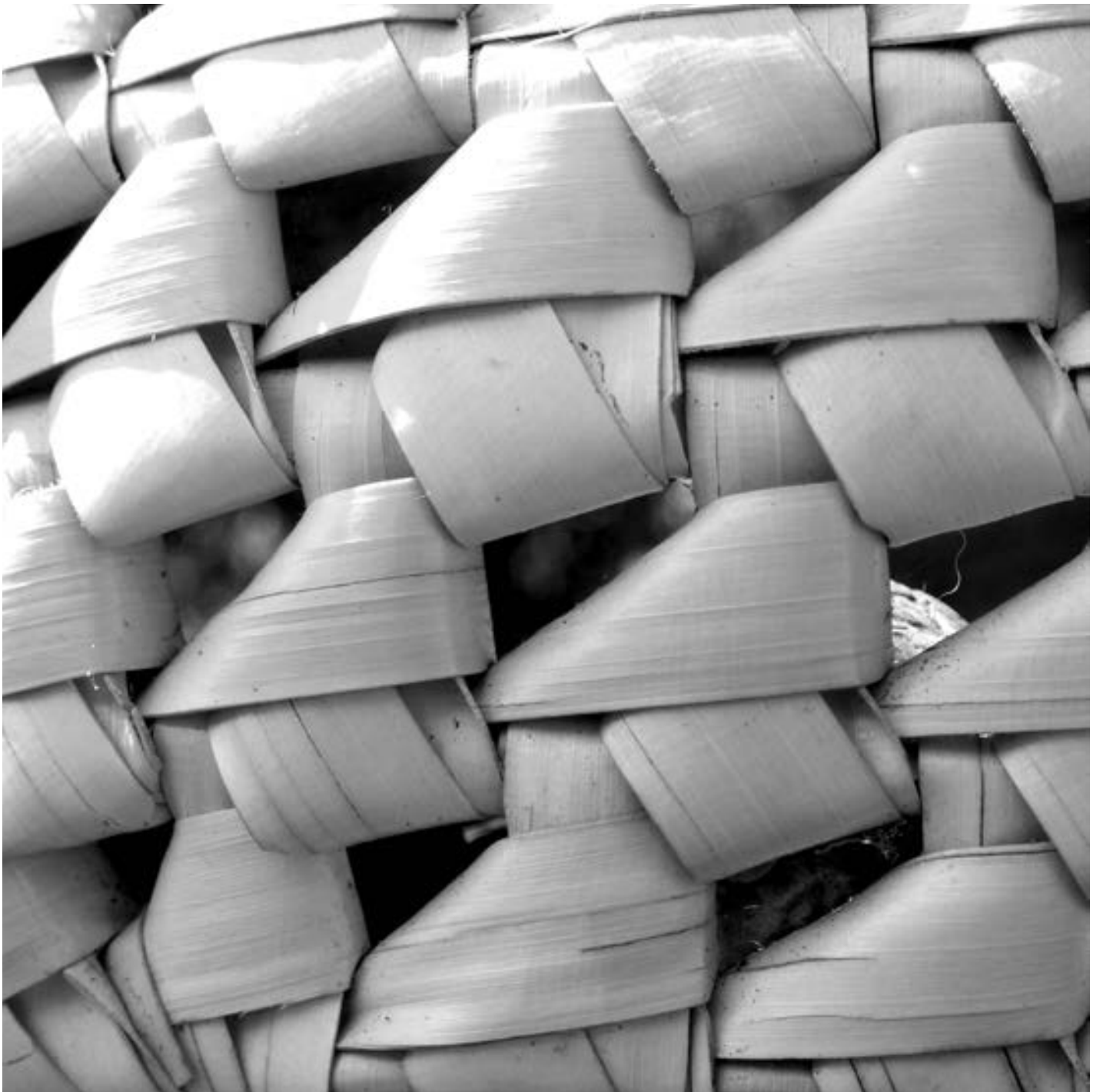
Se coordinaron acciones con el gobierno local, con una ONG y con centros de salud ubicados en la localidad, y se realizaron instancias de capacitación, relevamiento de información, análisis e identificación de situaciones de salud, trabajando con las instituciones participantes para el diseño de propuestas de futuras acciones.

En un primer momento se formuló el trabajo extensionista considerando las siguientes premisas:

- Identificar temas/problemas a tratar a través de relevamientos observacionales, encuestas domiciliarias y entrevistas a informantes claves tales como los referentes institucionales de organismos públicos, organizaciones de la sociedad.
- Ser capaces de contextualizar y analizar las características del escenario concebido como el espacio comunitario de la intervención a partir de una investigación de los hechos, datos, circunstancias y área en curso.
- Elaborar una propuesta de trabajo que contenga objetivos, actividades, metodología y recursos.
- Evaluar las experiencias desarrolladas, considerando lo anteriormente planteado con respecto a las estrategias, características de los diferentes escenarios y contextos, entre otros.

Las estrategias de enseñanza de carácter participativo fueron destinadas a estimular la responsabilidad ciudadana.

La práctica en terreno se llevó adelante durante septiembre, octubre y noviembre de 2014 y 2015 y contempló instancias de capacitación



© Micaela Block

y espacios de reflexión de la práctica. Para su realización se coordinaron acciones con la Secretaría de Salud y Medio Ambiente de la Municipalidad de Recreo. A partir de los planos catastrales de la ciudad, se definieron los barrios a relevar, días y horarios para su realización, como también su instrumento.

El relevamiento de determinantes socioambientales se efectuó en forma observacional y las dimensiones trabajadas fueron:

- Accesibilidad en espacios públicos de recreación (plazas, clubes, playones deportivos, biblioteca pública, ciclovías, etc.) y de servicios (Municipalidad, escuelas, centros de salud, etc.).
- Servicios públicos (transporte, cloaca, agua potable, gas natural, estado y seguridad vial, seguridad, recolección de residuos, iluminación pública, mantenimiento de desagües, contención hídrica, etc.).
- Condiciones de las viviendas y peridomicilios.
- Enfermedades prevalentes y comportamientos frente a la salud individual y colectiva.

A partir de los relevamientos, los alumnos realizaron informes grupales que fueron trabajados en diferentes talleres, donde identificaron las situaciones de salud de los distintos barrios y propuestas de trabajo a futuro. Los resultados fueron sociabilizados con las instituciones y organizaciones de la comunidad involucradas a los efectos de acordar futuras estrategias de trabajo en común. Desde estos espacios se logró una integración y construcción conjunta de saberes que enriqueció la formación de los estudiantes universitarios. Para los representantes del gobierno local esto implicó la posibilidad de evaluar sus políticas públicas para poder reforzar o reorientar determinadas acciones.

Cabe destacar que las actividades fueron supervisadas a través de la coordinación académica de 2º año de la carrera de Medicina.

La evaluación continua de aprendizajes fue realizada por tutores guías teniendo en cuenta los desenvolvimientos de los alumnos, la calidad de sus informes individuales y su participación en los talleres de reflexión grupal. Estos últimos encuentros hicieron factible debatir sobre futuras acciones y reflexionar las prácticas profesionales en el contexto social.

La experiencia descrita nos permite ejemplificar, una vez más, cómo desde su gestación el plan de estudio de la carrera de Medicina integra la docencia y la extensión, posibilitando la formación de profesionales médicos comprometidos socialmente, con capacidad de acción en el marco de la salud comunitaria.

3. Conclusiones

La propuesta pedagógica innovadora de la carrera de Medicina cuenta con prácticas de extensión incorporadas al curriculum. Esto refuerza la función social de la Universidad al consolidar los vínculos entre la academia y contexto local inmediato, atendiendo a las necesidades y problemáticas emergentes. Al mismo tiempo, se brinda a los estudiantes la posibilidad de resignificar los contenidos teóricos desde la praxis en tanto se plantean permanentemente nuevos desafíos y adaptaciones ante un mundo en constante cambio, lo que implica estimular en los futuros profesionales una actitud crítica, analítica, reflexiva, creativa, flexible y empática.

Referencias bibliográficas

- Black, P. y William, D. (1998). La evaluación, ¿una instancia para aprender?. En *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.
- Camilloni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En Menéndez, G. y otros, *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y de enseñar*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Klug, M.; Jacob, D. y Contini, M. C. (2013). Valoración de una experiencia de enseñanza-aprendizaje en la Facultad de Ciencias Médicas de la UNL. *Aula Universitaria*, (15), 108-118.
- Rafaghelli, M. (2013). La dimensión pedagógica de la extensión. En Menéndez, G. y otros, *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y de enseñar*. Santa Fe: Ediciones UNL.

El desafío de la carrera de Licenciatura en Enfermería frente a las demandas sociales

Verónica Valeria Cabrera

Docente del Instituto Universitario
de la Policía Federal, Argentina
vale.vero_cabrera@hotmail.com

Lorena Guadalupe Ciccarelli

Docente del Instituto Universitario
de la Policía Federal.
loreccica78@gmail.com

Silvio Damián Saravia

Docente de la Universidad Nacional
de Tres de Febrero, Buenos Aires,
Argentina.
silviosaravia@gmail.com

Integración de la docencia y la extensión /
Desafíos de gestión

RECEPCIÓN: 24/06/16

ACEPTACIÓN FINAL: 13/10/16

Resumen

La universidad, desde sus comienzos, es reconocida como institución de primer orden en la transferencia del conocimiento científico y profesional. Se entiende que es un agente fundamental de la innovación atravesada por el contexto sociopolítico y económico que da respuestas a las necesidades de los habitantes. Para mantenerse a la par de las aceleradas reformas y cambios que se producen en la comunidad y en el ejercicio de la profesión, la formación en la carrera de Licenciatura en Enfermería debe gestionar cambios curriculares significativos, como en el área del conocimiento, producción, organización y divulgación. Cuestiones que se plantean al momento del proceso de acreditación por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). En este artículo se reflexionará sobre los desafíos que tiene la carrera de Licenciatura en Enfermería para lograr la integración de los tres principales pilares de la universidad (docencia, investigación y extensión universitaria).

Palabras-clave

- Estrategia
- Desafío en Enfermería
- Didáctica

Resumo

A Universidade desde a sua criação é reconhecido como uma instituição de primeira ordem na transferência de conhecimento científico e profissional. Entende-se que é um agente fundamental da inovação atravessada pelo contexto sociopolítico e econômico, que dá respostas às necessidades dos habitantes. Para manter a sincronia com reformas aceleradas e as mudanças que ocorrem na comunidade e no exercício da profissão, a formação no curso da Escola de Enfermagem deve gerenciar mudanças curriculares significativas, como na área do conhecimento, da produção, da organização e da divulgação. Questões que se expõem no momento do processo de acreditação pela Comissão Nacional de Avaliação e Acreditación Universitária (CONEAU). Neste artigo se refletirá sobre os desafios que tem o curso do Bacharelado em Enfermagem para conseguir a integração dos três pilares principais da universidade (docência, pesquisa e extensão universitária).

Palavras-chave

- Estratégia
- Desafio em Enfermagem
- Didática

Para citación de este artículo

Cabrera, V. V.; Ciccarelli, L. G. y Saravia, S. D. (2016). El desafío de la carrera de Licenciatura en Enfermería frente a las demandas sociales. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 194-198. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL

1. Introducción

La integración de la docencia, la investigación y la extensión como componente del currículo universitario es uno de los pilares necesarios para la producción de nuevo conocimiento y la búsqueda de alternativas para solucionar temas vinculados a la salud de la población.

A nivel mundial se observa, principalmente en las últimas décadas, un estudio constante sobre nuevas formas de organización académica que permitan brindar una mejor respuesta a los requerimientos de la sociedad. El convencimiento de que no es posible resolver los complejos problemas de la sociedad sin una perspectiva interdisciplinaria hace que el meollo de las reformas académicas de nuestros días radique en cómo combinar los elementos estructurales de la universidad de manera que su organización promueva y facilite esa interdisciplinaria, que es la forma contemporánea de ejercer el oficio universitario.

En la misma línea que Egurrola (2005), se puede decir que el problema no se reduce a la relación puntual entre docencia e investigación. Se trata de cómo la universidad utiliza estas funciones orientándolas al desarrollo de nuevo conocimiento y de cómo alumnos, docentes e investigadores la transfieren a la sociedad. De allí que se considere necesaria la construcción de un modelo didáctico en el que no solo se pueda integrar la docencia y la investigación para la producción del conocimiento sino que, además, ese conocimiento pueda ser proyectado en ámbitos comunitarios en donde sea requerido.

Es decir, posibilitar la extensión del conocimiento producido en las universidades a la sociedad.

Es un desafío que nos invita ciertamente a la búsqueda creativa y urgente tanto de posibilidades de intercambio entre cada una de esas funciones universitarias como de espacios de convergencia donde esas actividades logren armonizarse como partes de un todo. Que la investigación esté contenida en la docencia y la docencia en la investigación y ésta deje un requisito o formalidad académica (tesina de grado) para optar a un título universitario.

De esta manera, se apuesta a que se conjugue el *hacer* científico con los procesos de enseñar y aprender, aplicando ese conocimiento producto de la integración de ambas funciones a través de la extensión universitaria.

En la actualidad, es ineludible que la universidad resuelva los requerimientos que la sociedad le plantea a través de un proceso formativo de los futuros Licenciados en Enfermería, que permita generar en los profesionales una disposición abierta para incorporar y construir nuevos saberes acerca de este mundo cultural y axiológico que no cesa de transformarse (Capella, 2002). Por ello es necesario desarrollar estrategias para fortalecer la capacidad investigativa del estudiante fundamentadas en una relación caracterizada por el diálogo crítico, en el que se incorpore la lógica de la investigación científica en el proceso docente educativo.

Para ser capaz de generar las transformaciones deseadas en la sociedad mediante los profesionales en formación, los que sabrán valorar esas necesidades en cada localidad considerando el contexto nacional y mundial. Se entiende que, en la medida en que se producen las demandas sociales como necesidades sentidas, así también en el currículo se deben producir transformaciones deseables para responder a ellas.

En este sentido, el desarrollo curricular en los espacios de aprendizaje universitarios desde la perspectiva del modelo propuesto deberá adecuarse a una nueva dinámica didáctica basada en procesos complejos, sistémicos e integrados a los cambios paradigmáticos emergentes que responden a una sinergia de las tres áreas de la universidad (docencia, investigación y extensión), en donde se logre formar profesionales con compromiso social.

2. La formación de profesionales con una nueva metodología

Es necesario reivindicar la complejidad de la relación entre la docencia y la investigación dado que la ésta es un elemento

“

en el caso de Enfermería continúa siendo escasa la producción y especialmente la transferencia de lo investigado

esencial de la institución universitaria. Ciertamente, para que una institución se precie de ser una universidad es preciso que se apoye en la investigación —como actividad generadora o creadora de conocimientos— para fundamentar su quehacer académico, para hacer posible una formación profesional adecuada y una docencia de alta calidad en permanente enriquecimiento.

La búsqueda del equilibrio entre las funciones básicas de docencia y la investigación para su posterior transferencia es uno de los retos que debe enfrentar la educación superior y que sólo se resuelve si todas las funciones contribuyen al logro de su misión educativa: formar académicos profesionales y especialistas dotados del saber y las destrezas adecuadas y a la vez contribuir al adelanto, ampliación y difusión del conocimiento.

Para lograr que los Licenciados en Enfermería posean un compromiso social mayor desde los primeros años de su formación, con participación activa en trabajos de investigación sobre problemáticas de la sociedad que los rodea, se requiere tener profesores igualmente bien formados no sólo en cuestiones didácticas y pedagógicas, sino en investigación y extensión universitaria. Por eso es fundamental la integración que preparará a largo plazo profesionales idóneos en su disciplina pero con una orientación hacia la investigación. Claro está que también serán necesarias políticas universitarias que permitan acceder a concursos docentes con dedicación exclusiva, para que el formador de profesionales cuente con tiempo y recursos para la dedicación a la investigación.

Al respecto, la Conferencia sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, que presidió la Conferencia Mundial de Educación Superior

convocada por la UNESCO, declaró que:

"los objetivos de la Educación Superior pueden resumirse en unos pocos conceptos, que encierran un mundo de gran complejidad: formar ciudadanos responsables y comprometidos; proporcionar los profesionales que la sociedad necesita; desarrollar la investigación científica y técnica; conservar y transmitir la cultura; actuar como memoria del pasado y atalaya del futuro y constituir una instancia crítica, basada en el rigor y el mérito, que puede ser, por todo ello, vanguardia, a todas las escalas de la solidaridad intelectual y moral". (1998:8)

Por lo que se entiende, es imprescindible la investigación para poder acceder al conocimiento de las necesidades sociales y darles respuestas. Y allí la extensión universitaria es el eje principal para volcar los contenidos originados y llevarlos a la práctica en la sociedad.

Actualmente, la mayoría de las carreras de las universidades públicas realiza trabajos de investigación, y en el caso de Enfermería continúa siendo escasa la producción y especialmente la transferencia de lo investigado. Solo basta con observar las tesis de grado de los Licenciados en Enfermería para darse cuenta de que temas innovadores de investigaciones de egresados descansan en las bibliotecas de las universidades, y muchas veces ese conocimiento obtenido podría mejorar la calidad de vida o las demandas de la sociedad.

La preparación de los Licenciados en Enfermería como ente activo en la sociedad en la que se desempeñan exige madurez y capacidad para evaluar, sintetizar rápida y correctamente un gran volumen de información, vinculando la teoría con la práctica,

con carácter científico y pensamiento crítico de los contenidos para promover que las aptitudes y la resolución de problemas sean culturalmente apropiados. Los fundamentos del nuevo modelo traen consigo la modificación de los perfiles de salud, dan respuesta social a través de la investigación y logran con la docencia la reproducción de la información obtenida para que, a través de la extensión, se logren acciones que respondan a las problemáticas encontradas y estudiadas.

De esta forma se crea un escenario particular donde las proyecciones locales de salud pueden tener la correspondiente respuesta académica a corto o mediano plazo; se favorecen las condiciones de una interacción verdadera entre las instituciones universitarias y la comunidad e infinitud de proyectos expresan realidades concretas de determinadas personas en condiciones específicas.

El eje principal durante toda la carrera de Licenciado en Enfermería debería ser la búsqueda de problemáticas de la sociedad para que, a partir de ello, se realicen actividades para la comunidad, en la comunidad y con la comunidad.

3. La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y las funciones de docencia, investigación y extensión

El cumplimiento de la RSU implica generar impactos que favorezcan al entorno local en donde la universidad se encuentra inmersa, y esto es posible a través del cumplimiento exitoso de las funciones fundamentales de las universidades, como lo son la docencia, la extensión y la investigación. Por lo que en la gestión institucional universitaria mucho se ha dicho con respecto a la llamada articulación de estas tres funciones y en la formalidad de normatividad existente se han realizado marcados esfuerzos para lograrlo, sin embargo solo se vinculan estrechamente en ese nivel. La integración de la ejecución curricular didáctica en los espacios universitarios es una práctica que producirá grandes cambios y mejorará la participación de los futuros profesionales de la salud comprometidos con la sociedad.

Debido a la necesidad cada día más sentida de que los currículos oficiales den respuesta pertinente a las demandas sociales, es preciso enfatizar entonces que los elementos sustantivos de la realidad actual plantean la posibilidad a desarrollar, por parte del docente universitario, sus propias prácticas y sus propias teorías del currículo.

En este sentido, la docencia, la investigación y la extensión como construcción del conocimiento en los espacios de aprendizaje son vistas cada una como parte de la otra sin reducirse jamás una a la otra, superando el pensamiento unidimensional y fragmentario con un nuevo modo de pensamiento que integra lo uno y lo múltiple de cada una en la totalidad globalizante de ambos, en tanto esta perspectiva constituye un avance epistemológico importante en el conocimiento de los complejos procesos sociales.

La reflexión sobre las prácticas docentes universitarias ha consistido en la búsqueda de estrategias y procedimientos que lleven a los profesores a resolver los problemas que imponen el fenómeno de la masificación y la explosión del conocimiento en los diferentes campos disciplinarios.

Hay un punto nodal en la profesionalización de la docencia como una de las categorías sustantivas de la práctica educativa y la vinculación docencia–investigación como la alternativa idónea para conseguirlo. La docencia y la investigación son funciones universitarias íntimamente vinculadas, no hay docencia de calidad que no se apoye en resultados de investigación, y es precisamente la docencia el espacio natural para comunicar, analizar y discutir sus resultados. Este vínculo se fortalece y cobra mayor significación al considerar a la docencia como objeto de investigación del docente, a éste como investigador de su propia práctica educativa y con un compromiso social universitario que, mediante las actividades, acrecienta la relación la sociedad y la comunidad académica.

4. Conclusiones

Se plantea una mayor articulación e integración de tres funciones básicas de la universidad, lo que no solo es una idea que en la actualidad conserva su plena vigencia, sino que es una necesidad a la cual estamos obligados a dedicar mayor atención.

Aunar la integración de la docencia y la investigación propiciará la producción y aplicación del conocimiento de los espacios de aprendizaje universitarios a la sociedad como una sola función para la extensión y socialización de dicho conocimiento.

Este modelo permitirá viabilizar la combinación de las funciones universitarias a nivel didáctico y con gran complementariedad, para que su desarrollo no sea desde lógicas distintas sino que esas lógicas compartan una concepción de y ante el conocimiento. Para ello será necesario el fomento de una cultura de investigación en el quehacer de la educación.

Para la universidad de hoy y la del mañana resulta necesario trabajar para crear estructuras académicas con medios intelectuales y materiales que posibiliten la producción del conocimiento extramuros, construcción de saberes teóricos que sustenten la investigación científica en el campo pedagógico, en el marco de la reflexión y análisis de los fundamentos —filosóficos, sociológicos, pedagógicos y psicológicos— de la educación superior.

La extensión universitaria posee una función esencial de la actividad universitaria, puesto que se asume como un proceso formativo, dinámico, integrador, multifacético en la comunidad y para la comunidad respaldado por un sistema de formación, capacitación, estimulación y comunicación. Aspectos importantes para la formación de Licenciados en Enfermería que permitirán a los futuros profesionales, actores de la sociedad, responder a las necesidades emergentes con visión de presente y futuro.

“

planteamos la necesidad de que la formación de los Licenciados en Enfermería responda activamente a las necesidades sociales y que no solo tengan un acercamiento a la sociedad en un determinado período durante su formación práctica

La actuación en el campo social es el eje central de la labor extensionista, coadyuva a elevar el nivel de conciencia y la capacidad de acción, tanto individual como colectiva, a través de sus proyectos en vertientes fundamentales en la comunidad universitaria y extrauniversitaria, con la identificación de las principales necesidades de salud según el análisis de la situación. El valor radica en propiciar el espacio y las herramientas necesarias para llevar estos proyectos a hechos, potenciando la participación y el protagonismo de los actores sociales.

Pero para que lo propuesto sea posible se requiere de una reflexión profunda en la que participen todos los actores de la universidad (estudiantes, docentes-investigadores, consejo académico y departamentos de extensión e investigación y desarrollo), como también de municipios y organismos públicos que apoyen las iniciativas de acercar más a los profesionales en formación a las necesidades de la población que los rodea, pues el gran aporte a la sociedad desde la universidad sólo se logrará mediante actividades en conjunto.

Si bien en varias universidades existen tareas de extensión, gran parte de ellas no responde en su totalidad a necesidades sociales. Lo que se propone es que las actividades de extensión sean el producto de los datos recabados en las tesis de grado o actividades de investigación que realizan docentes y alumnos de una misma carrera o en conjunto con otras.

Planteamos la necesidad de que la formación de los Licenciados en Enfermería responda activamente a las necesidades sociales y que no solo tengan un acercamiento a la sociedad en un determinado período durante su formación práctica. Que existan actividades que involucren la docencia, la investigación y la extensión durante toda su formación para lograr dar más y mejores respuestas a las demandas sociales en las áreas en que se vea involucrada la Enfermería y que se activen mecanismos de coparticipación con organismos locales y nacionales para lograr esas metas.

Referencias bibliográficas

- Capella J. (2002). Análisis de la educación desde la perspectiva local: condicionamientos, oportunidades y consolidación de la identidad. En Hünemann, P.; Neuser, H.; Pérez Valera, V.M., *Formar, educar, aprender: promoción humana integral en una cultura global adveniente*. Buenos Aires.
- Egurrola, J. (2005). *La interacción investigación y docencia. Sustento para el desarrollo académico de las unidades multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: Plaza y Valdés.
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. París, 5-9 de octubre. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm (18/06/2016).

.3

Intervenciones

La formación transdisciplinaria en el grado universitario: una experiencia de la asignatura de Análisis de la Sustentabilidad Ambiental de Proyectos¹

Integración de la docencia y la extensión /
Intervenciones

Enrique Mihura

Docente investigador de la
Facultad de Ingeniería y Ciencias
Hídricas. Universidad Nacional
del Litoral, Argentina.
enriqueraulmihura@hotmail.com.ar

Sandra Romina Campanella

Docente investigadora de la Facultad
de Ingeniería y Ciencias Hídricas.
Universidad Nacional del Litoral -
Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Tecnológicas (CONICET).
campanellasr@gmail.com

RECEPCIÓN: 12/06/16

ACEPTACIÓN FINAL: 04/08/16

Resumen

Frente a la crisis ambiental contemporánea es necesario contribuir a la construcción de una "Nueva Sociedad". Para que esto se logre, es necesario generar cambios en los patrones de comportamiento de los sujetos que diariamente conviven en ella. Frente a esta situación y como motores de producción de conocimiento, las universidades no pueden estar excluidas sino que, por el contrario, deben ser un pilar fundamental para lograrlo.

Formar profesionales para un funcionamiento diferente de la sociedad es un gran desafío. Desde esta perspectiva, se trabaja desde la asignatura Análisis de la Sustentabilidad Ambiental de Proyectos de la carrera de Ingeniería Ambiental de la UNL en pos de generar nuevas herramientas para la sociedad actual. La asignatura está incluida como práctica de Extensión Experiencial de la UNL, y dentro de este marco se propone una metodología transdisciplinaria que pretende generar un acercamiento a las problemáticas actuales de la sociedad y buscar las vías y actores más acordes para resolverlas.

Palabras-clave

- Transdisciplina
- Sustentabilidad
- Proyectar ambientes

Resumo

Diante da crise ambiental contemporânea é necessário contribuir para a construção de uma "Nova Sociedade". Para alcançar isto, é necessário gerar mudanças nos padrões de comportamento dos indivíduos que nela convivem diariamente. Perante esta situação e, como motores de produção de conhecimento, as universidades não podem ficar excluídas, pelo contrário, devem ser um pilar fundamental para consegui-lo.

Formar profissionais para um funcionamento diferente da sociedade é um grande desafio. Nesta perspectiva, trabalha-se a partir da disciplina Análise da Sustentabilidade Ambiental de Projetos do curso de Engenharia Ambiental da Universidade Nacional del Litoral (UNL), em prol de gerar novas ferramentas para a sociedade atual. A disciplina está incluída como prática de Extensão Experiencial da UNL e dentro deste marco se propõe uma metodologia transdisciplinar que visa criar uma aproximação dos problemas atuais da sociedade e procurar os meios e os atores mais adequados para resolvê-los.

Palavras-chave

- Transdisciplina
- Sustentabilidade
- Planejar ambientes

Para citación de este artículo

Mihura, E. y Campanella, S. R. (2016). La formación transdisciplinaria en el grado universitario: una experiencia de la asignatura de Análisis de la Sustentabilidad Ambiental de Proyectos. En *Revista +E versión digital*, (6), pp.200-207. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.



una metodología con enfoque transdisciplinar implica la interpretación de problemas desde una perspectiva holística, sistémica e integradora

1. Introducción

Desde hace años se habla de una sociedad fragmentada en América Latina (Binder, 1991), donde se puede observar marginación de grupos sociales, beneficios para algunos a costa de otros, grupos aislados que toman decisiones de manera aislada, entre otros. Esto conlleva un sinnúmero de consecuencias que sectorizan a las sociedades por sus diferentes capacidades, formación, etc., relega a algunos sectores y beneficia otros. En el mundo actual, el conocimiento, los sistemas económicos, la organización social, la naturaleza y la realidad se encuentran fragmentados. Esta fragmentación aísla cada componente y partes del ambiente e impide su sustentabilidad (Pesci y otros, 2007). Una posible salida a esta situación es tomar decisiones y generar proyectos que contemplen la complejidad del ambiente de una manera integral, considerando los actores y componentes (naturales, sociales, económicos, etc.) que intervienen. Para lograr esto, es necesario formar sujetos de conocimiento con capacidades y aptitudes para comprender al ambiente desde un enfoque sistémico, como un sistema vivo, abierto y multiescalar, en permanente evolución donde conviven diferentes interacciones. En función de lo mencionado anteriormente, en la asignatura electiva/optativa Análisis de la Sustentabilidad Ambiental de Proyectos (ASAP) de la carrera de Ingeniería Ambiental de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) se trabaja en formar profesionales para un funcionamiento diferente de la sociedad, que puedan aportar conocimientos desde una perspectiva integral. La asignatura está incluida como práctica de Extensión de Educación Experiencial de la UNL, esto permite a los alumnos un "aprender haciendo" y reflexionar sobre "el hacer". El objetivo principal de la asignatura es brindar una herramienta para formar recursos humanos capaces de abordar de manera transversal e integral las problemáticas que existen en la sociedad actual, donde diariamente desarrollamos

nuestras tareas. Dada la metodología que se plantea a lo largo del cursado de la cátedra, implementar prácticas experienciales en el desarrollo de la misma permite fortalecer el vínculo entre "el saber" y "el hacer", y se obtienen así mayor comprensión y apropiación de los alumnos con la temática planteada.

El objetivo de este trabajo es presentar una propuesta de proceso de enseñanza y aprendizaje desde la asignatura ASAP basada en una metodología con enfoque transdisciplinar lo cual implica la interpretación de problemas desde una perspectiva holística, sistémica e integradora. Mediante la misma, el grupo de estudiantes en formación acuerda, en primer término, cuál es el paradigma (criterios, premisas) que rige su accionar y la metodología que vuelve viable el proceso de resolución de los problemas observados/ percibidos con el fin de proyectar ambientes de manera sustentable.

2. Metodología del proceso enseñanza-aprendizaje

La metodología propuesta en esta asignatura tiene sus bases en la metodología de "proyección ambiental" (Pesci y otros, 2007). Esta herramienta puede ser vista como un elemento para lograr una mejor sociedad y promover un trabajo colectivo e inclusivo. Esto incluye una serie de elementos que posibilitan proyectar ambientes al fomentar la conectividad entre el espacio y tiempo y entre los diferentes pensamientos y actores sociales involucrados, unificando intereses para lograr soluciones que beneficien al ambiente en cuestión.

La propuesta original fue adaptada y modificada, transformándose en un proceso de enseñanza-aprendizaje que se encuentra organizado según siete estrategias (Mihura, 2012), no excluyentes. En la Tabla n° 1 se presentan las estrategias que implementamos en nuestro trabajo.

1) Los autores agradecen a la Secretaría de Extensión, especialmente a la Dirección de Incorporación Curricular de la Extensión de la UNL. Al equipo del Proyecto de Investigación "Procedimientos de Gestión del Desarrollo

Sustentable en Áreas Inundables con Gobernabilidad Difusa" de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas de la UNL; Proyecto de Extensión de Interés Social "Abordaje integral de la tracción a sangre en barrios marginales de

Santa Fe: ampliando acciones" de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNL y al Proyecto de Extensión de Interés Social "Guardianes del río" de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la UNL. Además, a la

Escuela "Omar Alberto Rupp" de Alto Verde y a la Asociación de Cirujas del barrio Santa Rosa de Santa Fe.

Tabla n° 1. Estrategias para la construcción de una sociedad sustentable

<p>Estrategia 1 Tomar conciencia sobre lo que se debería cambiar.</p>	<p>Es generar estrategias de educación y reflexión crítica, a partir del concepto de diálogo de saberes, tendientes a aumentar el grado de conciencia existente sobre la creencia/supuesto/paradigma, que "los recursos son finitos y el sistema científico y tecnológico posee limitaciones para restituir, recuperar, reutilizar,</p>	<p>en tiempo y forma, los recursos una vez degradados" y sobre el riesgo que implica, para la continuidad de la vida en el planeta continuar pensando en que "los recursos son infinitos y que su eventual degradación puede ser subsanada por el sistema científico y tecnológico" (Odum, 2012).</p>
<p>Estrategia 2 Considerar al ambiente como sistema-proceso de interacciones múltiples y adoptarlo como unidad de desarrollo.</p>	<p>Es entender el ambiente como un sistema/proceso de interacciones múltiples (Mihura, 2010) y considerarlo como el tipo de unidad más adecuado, para la implementación de procesos de desarrollo. Frente a la necesidad de contribuir a revertir las situaciones problemas existentes y con ello de modificar las tendencias a sus agravamientos, se hace necesario llevar la conceptualización de ambiente, a un modelo operativo. Desde la perspectiva explicitada se propone entender al ambiente como un volumen en expansión, de forma indefinida y se plantea que un observador imagine como aproximación a dicha forma, la de una pirámide invertida (Mihura y otros, 1999). Efectuando un corte vertical a la pirámide antes mencionada quedan represen-</p>	<p>tados tantos niveles operativos, de organización y gestión, como lo requiera el trabajo a ejecutar. La identificación de niveles permite visualizar al ambiente como un sistema de coordenadas tiempo espacio, que se asemeja a un campo de fuerzas, con origen tanto en los sistemas no construidos por el hombre (huracanes, sismos, inundaciones, etc.), como en los construidos por éste para su beneficio, como especie. Toda intervención en un sistema/proceso de interacciones múltiples debe ser cuidadosamente diseñada, si el fin que se persigue es proteger y potenciar sus principales atributos. Para ello se requiere de la realización de un diagnóstico complejo y de un creativo y leve proceso de proyectación: indagación, diseño y gestión (Pesci y otros, 2007).</p>
<p>Estrategia 3 Imaginar y proyectar sociedades que nos permitan lograr y mantener armonía, con los sistemas no construidos por nuestra especie.</p>	<p>Es reflexionar sobre cómo establecer una mejor relación con los sistemas no construidos por nuestra especie. En la dirección señalada se propone iniciar la misma sobre el concepto de sociedad de flujos cíclicos (Pesci y otros, 2007), que plantea una sociedad que encare holística y relacionalmente la realidad,</p>	<p>y avanza en el diseño de sus atributos principales desde las siguientes premisas orientadoras: predominio de técnicas integradoras, manejo de todos los tipos de capital, planificación de corto, mediano y largo plazo, ciclos retroactivos y ecosistemas autorrenovables, como unidad productora.</p>
<p>Estrategia 4 Materializar procesos de desarrollo humano sustentable.</p>	<p>Es definir el modelo de desarrollo más apropiado y caracterizarlo a partir de concebir el desarrollo como un medio para mejorar la calidad de vida (todas las formas), entendida como la satisfacción de las necesidades humana fundamentales (Max Neef y otros, 1993), en un marco de conservación del patrimonio natural y cultural. Lo expresado consiste en llevar adelante un proceso de crecimiento económico con equidad y</p>	<p>sustentabilidad ambiental (Dourojeanni y otros, 1993) y puede lograr materializarse a través de un proceso de estudio y adaptación (Nuestro Futuro Común, 1987), que solamente requiere contar con capacidad de gobierno (governabilidad), s/el ambiente a desarrollar, mediante un sistema de gobierno (gobernanza), que garantice el dialogo de saberes y la concertación estratégica.</p>
<p>Estrategia 5 Cambiar paradigmas en formación de recursos humanos, ciencia y tecnología.</p>	<p>Es enriquecer el sistema de formación de recursos humanos, ciencia y tecnología, debido a que el abordaje de la complejidad y la incertidumbre, que constituyen las características centrales de los conflictos actuales, requieren de una re-contextualización de los abordajes disciplinarios, mediante la progresiva incorporación de los enfoques inter y transdisciplinarios (Pesci y otros, 2007). Dirección en la cual, la evolución del conocimiento, desde la teoría general de sistemas hasta los nuevos desarrollos sobre sistemas complejos o también llamados sistemas vivos efectuados por diferentes escuelas de pensamiento y acción, indican el camino a seguir para efectuarla (Checkland, 1993). En palabras de Gibbons (1998) los conocimientos necesarios están distribuidos y por ende deben ser construidos colaborativamente porque no están todos en la universidad. En este</p>	<p>camino los ámbitos convencionales donde se lleva a cabo la investigación científica, sobre procesos de desarrollo sustentable deben ser replanteados/ readecuados. Donde los laboratorios para desarrollar experiencias de desarrollo sustentable, deben ser casos que permitan disponer de escenarios reales y en los cuales el sistema de muestreo y análisis debe incluir todos los saberes disponibles. La extensión universitaria en sus múltiples dimensiones es una de las puertas abiertas que la universidad le ofrece a los procesos de cambio en el sentido indicado. Los enfoques y metodologías de investigación deben ser interactivas con el medio y las verificaciones relacionadas con los desarrollos de nuevos sistemas y/o innovaciones en sistemas preexistentes, deben producirse sobre la base de resultados alcanzados en términos de mejorar la calidad de vida.</p>
<p>Estrategia 6 Constituir empresas colectivas microrregionales.</p>	<p>Es contar con nuevos sistemas de gobernanza, basados en la constitución de asociaciones democráticas entre los sujetos, las organizaciones sociales, los gobiernos y las empresas, que interactúan en cada lugar (Mihura, 1990). La construcción y puesta en funcionamiento del tipo de sistemas mencionado requiere de una conceptualización del poder, que consiste en comprenderlo como la resultante de tres componentes: las <i>relaciones-decisiones</i>, el <i>conocimiento</i> y el <i>capital</i>. A partir</p>	<p>de lo cual se plantea el diseño de cada unidad sobre la base de una analogía con las grandes empresas. En este caso la analogía se logra dividiendo el sistema de organización social (red) con asiento en cada unidad micro-regional en tres subsistemas, a saber: Subsistema Político-Institucional (relaciones/decisiones); Subsistema de Ciencia, Tecnología y Formación de Recursos Humanos (el conocimiento); Subsistema Económico (el capital).</p>
<p>Estrategia 7 "Proyectar ambientes".</p>	<p>Es entender a los proyectos como procesos (Pesci y otros, 2007): i) de contexto (geográfico, geopolítico, político, social, económico, productivo, etc.); ii) de interacciones múltiples, donde dichas interacciones son fundamentalmente interacciones sociales determinadas por la cultura que las origina; iii) de transformación de la realidad, desde la cultura de la levedad, que buscan cambiar una situación no querida por otra deseada, a través de ciclos sucesivos que parten de la observación de un problema (O), continúan con su análisis (A) y gestión de su solución (G) y finalmente verifican el avance alcanzado (V) con relación a la situación deseada; y iv) posibilitadores de diálogo</p>	<p>de saberes y vehículos de aprendizaje (desde la pedagogía de proyectos). Para proyectar/ implementar un proceso benéfico de transformación, aumentar la resiliencia de un ambiente (sistema-proceso de interacciones múltiples) determinado, el proyectista ambiental debe comprender como está organizado, cuáles son los niveles de gestión que lo componen, cuáles son sus funciones principales, etc. El proyectista de este tipo debe tener una formación transdisciplinaria, que le permita contar con un perfil político-técnico y poseer el estilo Ghandi de hacer política-gerencia de proyectos. (Matus, 1995).</p>

Fuente: elaboración propia

Teniendo como fundamento teórico estas estrategias, los estudiantes trabajan de manera grupal a lo largo del cursado de la materia. Estos grupos de trabajo son vinculados a proyectos de extensión-investigación de la UNL en donde llevan adelante las prácticas de campo. En este contexto, se da un proceso formativo transdisciplinario que incluye el intercambio de ideas asociadas a una cosmovisión/paradigma ambiental y el pasaje de grupo al equipo. El mismo consiste en proyectar un ambiente determinado siguiendo las etapas que se presentan en la Figura 1. Estas etapas implican analizar el ambiente en cuestión, con sus diferentes actores y componentes, para luego, en función de este análisis, proponer un proyecto o una serie de proyectos que permita atenuar los conflictos más perturbadores que existen y fortalecer las potencialidades.

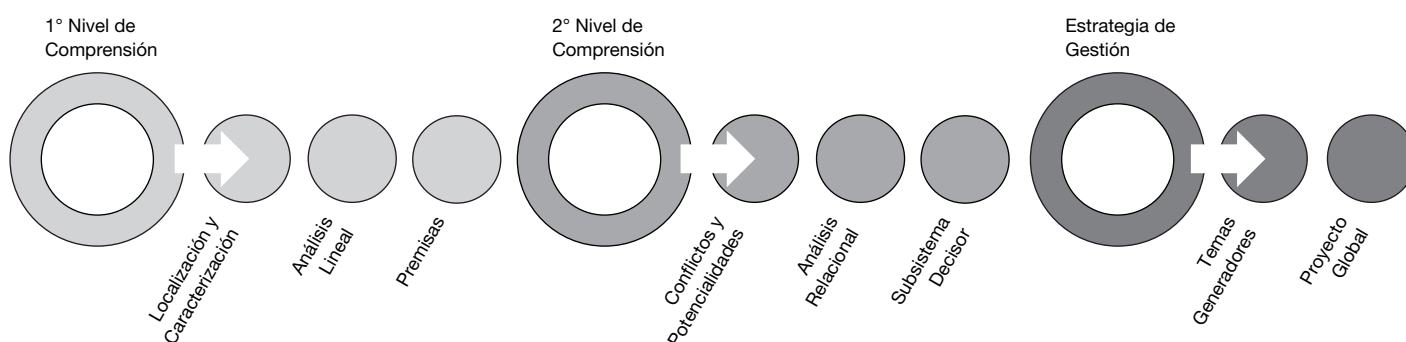
Es importante mencionar que en la metodología se trabaja fuertemente sobre los conflictos y potencialidades del ambiente en cuestión. El primer concepto hace referencia a acciones o componentes que perturban al sistema en análisis, mientras que el segundo implica componentes o acciones sobre las cuales se puede trabajar para lograr una mejora en el ambiente. El primer nivel de comprensión implica caracterizar el ambiente para luego culminar con la determinación de las premisas/deseabilidades que tiene el equipo frente a éste. El segundo nivel consiste en analizar los conflictos y potencialidades existentes mediante un análisis matricial. De esta manera, es factible identificar el subsistema decisor, que es el conflicto que actúa agravando los otros conflictos y disminuye el poder de las potencialidades existentes. El proyecto que se propone en la estrategia de gestión debe tener como meta trabajar para lograr las deseabilidades propuestas en el 1er nivel y para mejorar las condiciones del subsistema decisor. Esta metodología, en conjunto con las estrategias, es transmitida en la ASAP. El cursado de la asignatura se lleva adelante mediante una clase semanal de cuatro horas durante la cual, en la mitad

del tiempo, se desarrollan los contenidos teóricos del programa analítico por parte de los docentes, con intensa participación de los estudiantes mediante preguntas y reflexiones. El tiempo restante se trabaja en taller, en el que los estudiantes se transforman en protagonistas centrales por medio de la aplicación de las ideas y procedimientos que obtienen de las clases teóricas en sus propios casos. Además de esta reunión semanal, cada grupo de estudiantes lleva adelante recorridos en territorio, relacionándose con integrantes de grupos de investigación y extensión de la UNL que desarrollan las tareas en los lugares seleccionados para la práctica de la asignatura. Las actividades totalizan seis horas semanales en promedio.

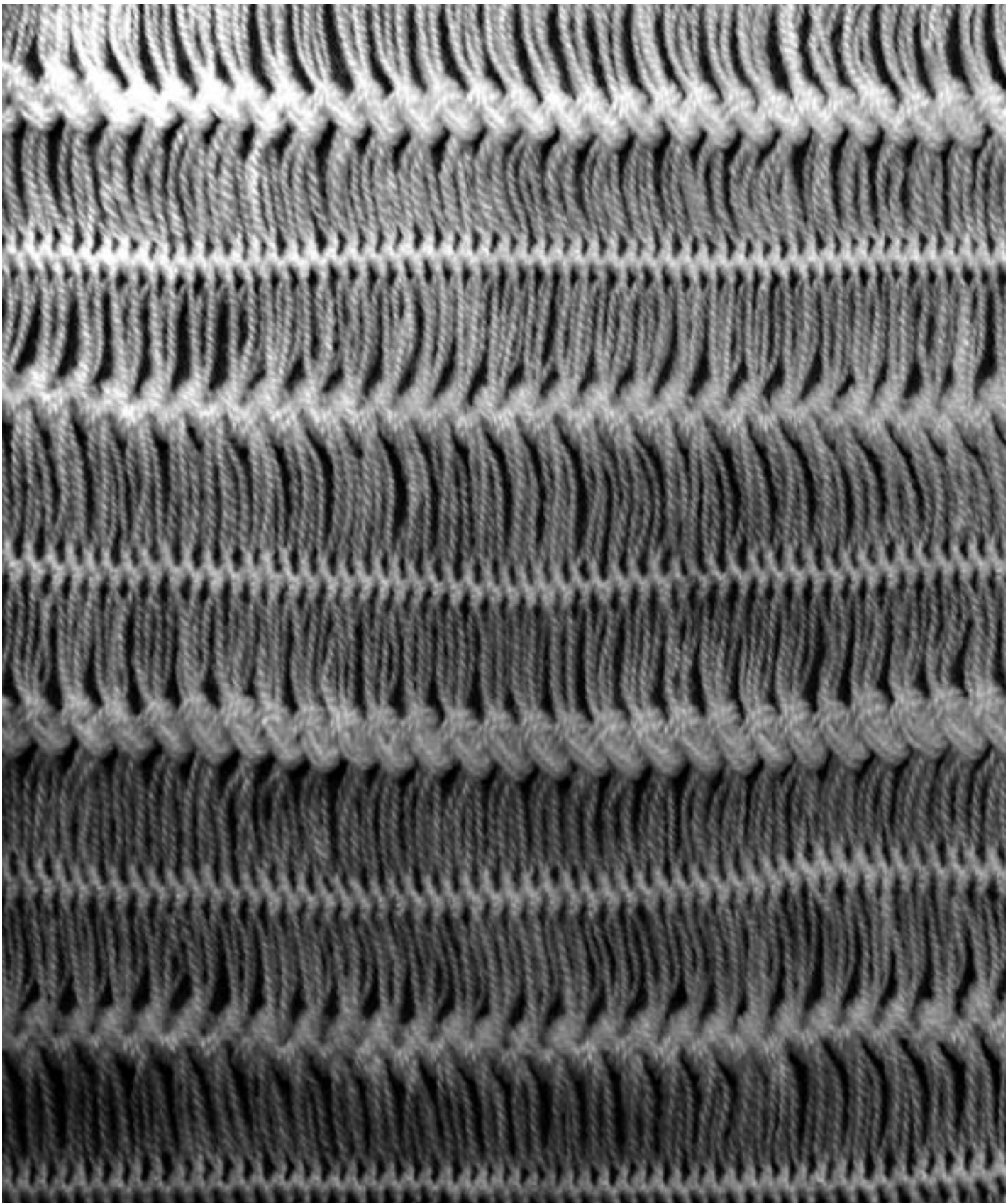
3. Resultados de la experiencia

Los resultados son analizados en función de lo logrado en el cursado de la asignatura del año 2015. Implementar la metodología expresada en la sección anterior requirió un proceso de organización y gestión por parte del equipo docente que incluyó la conformación de grupos, la selección de ambientes y la materialización de vínculos entre los grupos de estudiantes y los ambientes seleccionados. En esta cohorte se conformaron dos grupos de cinco estudiantes (cada uno compuesto con criterios de diversidad, procedencia, género, formación disciplinaria, etc.), quienes ensayaron sus experiencias y reflexiones en el Paraje La Boca (distrito de la Costa) y en el barrio Santa Rosa (distrito Sudoccidental), ambientes pertenecientes a la capital de la provincia de Santa Fe. Los resultados obtenidos de la aplicación de la metodología propuesta con los estudiantes en el cursado de la asignatura pueden ser analizados desde diferentes aspectos: el producido por los estudiantes, el funcionamiento de la metodología implementada en el grado por parte de los docentes, y los resultados logrados en los alumnos.

Figura 1. Etapas de la proyectación ambiental



Fuente: elaboración propia sobre la base de Botta y otros, 2015 y Suksdorf y otros, 2015



© Claudio Siboldi

Tabla nº 2. Resumen de lo producido por los estudiantes

Grupo	Componentes desarrollados
1. "Caso La Boca"	<p>a) Situación problema: Vulnerabilidad hídrica + Deficiencia de servicios básicos + Condiciones generadoras de enfermedades + Imprevisión de servicios sociales estatales + Marginación espacial + Falta de propuestas de intervención barrial + Explotación no sustentable de los recursos + Descontrol del crecimiento territorial y falta de mejora del hábitat + Baja promoción del desarrollo económico.</p> <p>b) Autores del desarrollo involucrados: Estudiantes, equipo docente, equipos docentes asociados, Escuela Rupp, Municipalidad, Red Interinstitucional Alto Verde. Vecinos de La Boca; UNL; Guardianes del Río; Escuela Rupp; La tranquerita.</p> <p>c) Objetivos de política (deseabilidades): Mejorar la calidad de vida de los habitantes de la Boca en cuanto a condiciones sanitarias que puedan perjudicar el ambiente y su salud. Disminuir la vulnerabilidad del lugar frente a las crecidas del río Paraná. Generar mayor acceso a la información y conectividad con el resto de la ciudad de Santa Fe y la micro-región insular que constituye junto con las ciudades de Rincón y Arroyo Leyes. Lograr un desarrollo social del barrio en convivencia y relación sinérgica con el subsistema ecológico.</p> <p>d) Subsistema decisor: Vulnerabilidad hídrica: La Boca se encuentra inmersa en el valle de inundación del río Paraná, por lo que se ve afectado por sus ciclos de crecida. El barrio cuenta con un sistema de defensas sobre el canal de acceso, el cual protege gran parte de las viviendas. Sin embargo, la zona este principalmente, se ve afectada frecuentemente por las crecidas del Colastiné (brazo del Paraná).</p> <p>e) Tema generador: Plan de contingencia enmarcado en el plan global de la ciudad de Santa Fe contemplando de manera específica las inundaciones del sector este por desborde del río Colastiné.</p>
2. "Caso Santa Rosa de Lima"	<p>a) Situación problema: Crisis poblacional + Gestión de residuos inadecuada + Trabajo informal + Uso inadecuado de caballos para trabajo pesado + Exceso de animales en malas condiciones + Deficiencia en infraestructura y Servicios + Deserción escolar + Inacción en materia de seguridad + Escasa inversión en salud y vivienda + Intervención política inadecuada.</p> <p>b) Autores del desarrollo involucrados. Estudiantes, Equipo Docente, Equipos Docentes Asociados, Asociación de Cirujas, Municipalidad, Parroquia. Vecinos de Santa Rosa de Lima y barrios aledaños; Org. Vecinales; Municipalidad de Santa Fe; UNL.</p> <p>c) Objetivos de política (deseabilidades): Mejorar las condiciones demográficas (relación población-espacio). Mejorar las condiciones actuales respecto a la contaminación de suelos, agua y aire, enfermedades, entre otros. Reducir el grado de vulnerabilidad del área frente a las crecidas de la cuenca del río Salado. Optimizar la gestión de los residuos sólidos. Asegurar el acceso a los servicios básicos en condiciones adecuadas. Minimizar la deserción escolar. Desalentar los procesos de autourbanización y promover procesos de auto construcción regulados por el estado. Aumentar las oportunidades de trabajo formal. Fomentar la implementación de políticas, planes, programas, proyectos y obras, surgidos de la concertación y consenso entre los distintos actores.</p> <p>d) Subsistema decisor. Crisis poblacional: hace referencia a las malas condiciones de habitabilidad de la población, ya sea por la falta de espacios verdes, terrenos poco estables, la desequilibrada relación población-espacio, los asentamientos precarios y la autourbanización como generadores de la misma.</p> <p>e) Tema generador Talleres de Capacitación Multidisciplinarios "Conociendo mi trabajo": Se pretende aprovechar y mejorar las habilidades asociadas a los diferentes oficios informales que se practican en el barrio, mediante cursos orientados a una capacitación integral por la cual se otorgue algún tipo de certificación.</p>

El trabajo de los estudiantes

Los estudiantes han podido complementar la teoría y la práctica implementada a lo largo del cursado de manera adecuada y lograr buenos resultados. Llevaron las tareas esperadas durante el cursado de manera organizada, en equipos que involucraban integrantes formados en diferentes disciplinas. De este modo han obtenido informes de buen nivel, que comprenden análisis desde una perspectiva integral y que son un complemento para proyectos de investigación que se están llevando en el área. En la Tabla nº 2 se expone un resumen del trabajo que llevó adelante cada equipo.

Performance de la metodología implementada

El proceso de supervisión y evaluación llevado adelante por el equipo docente permitió verificar una muy alta aceptación y una muy buena respuesta de los estudiantes respecto de la metodología que propone la asignatura. Ello quedó expresado en un fluido diálogo de saberes entre los estudiantes, el equipo docente, otros equipos de la universidad y los actores/autores del desarrollo de los ambientes seleccionados, la concertación de intereses alcanzada y plasmada en los proyectos multiactorales formulados y los procesos de gestión asociada que permitieron construirlos y que serán garantía de su implementación.

Asimismo se vio materializado en la colaboración de los estudiantes con el equipo docente, en la preparación y en el dictado del Seminario V "Estrategias para la construcción de una sociedad sustentable" de la Escuela de Invierno de la UNL (agosto de 2015) y la preparación de los resúmenes de sus experiencias que integran el presente artículo.

En tanto, la metodología empleada quedó demostrada por los procesos académicos en los que los estudiantes se involucraron como expositores en diferentes jornadas² luego de concluir el cursado de la asignatura gracias a los conocimientos adquiridos y a los productos elaborados durante su desarrollo.

Resultados logrados en los estudiantes

Mediante una encuesta anónima de evaluación docente que se realiza al finalizar el cursado de la asignatura se obtuvieron opiniones por parte de los alumnos. Esta herramienta es de gran valor ya que permite obtener y medir los resultados que se lograron a lo largo del cursado de manera personal, académica y experiencial en cada uno de los estudiantes.

2) Jornadas de Jóvenes Investigadores de la Universidad Nacional del Litoral, 14 y 15 de octubre de 2015, y la Jornada de intercambio y 6º Taller de

Prácticas de Extensión de Educación Experiencial, 10 y 11 de marzo de 2016, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL.

En este sentido, se incluye la opinión de cuatro de ellos frente a la pregunta: ¿qué consideras que aprendiste? A continuación realizamos la transcripción de sus opiniones:

“Aprendí a escuchar al otro, más específicamente a saber cuáles son sus necesidades, a trabajar en equipo y a mirar la realidad de otra forma. Pude ver al ambiente como un todo, y logré entender que influyen diversos aspectos en el mismo, muchos de ellos impensados. Esta materia despertó en mí ganas de trabajar y entusiasmo, y forjó en mí la idea de llevar a cabo casi cualquier proyecto que tenga en mente en algún momento de mi carrera profesional. Aprendí que casi siempre las cosas son posibles y que los límites que parecen imponerse no son tan estrictos”. (Estudiante 1)

"Aprendí conceptos muy útiles para mi vida, mi carrera y el futuro trabajo que pueda hacer en relación a la construcción de una nueva y mejor sociedad. También pude ver las adversidades que se presentan a la hora de hacer un proyecto, de armar un grupo de trabajo, de realizar las actividades planificadas en tiempo y forma. Por otro lado, pude ver materializado el valor del aporte de cada persona desde su perspectiva y cosmovisión. La materia me ayudó a poder tener una comprensión más profunda del tiempo en el que estamos y cuáles son sus rasgos particulares". (Estudiante 2).

“Aprendí una metodología de la clase de ASAP para brindar soluciones mediante desarrollo de proyectos, logrando tener conciencia sobre lo que se debería cambiar. Ser un proyectista consciente de los conflictos y saber qué tipo de acción posible se puede desarrollar ante las situaciones que se presenten en cualquier lugar. De acuerdo con lo que estuvimos viendo en las exposiciones de clases, debemos conformar asociaciones entre los individuos, organizaciones sociales, gobierno y empresas para trabajar colectivamente por un bien común”. (Estudiante 3)

“Es algo diferente a lo que venimos acostumbrados en el plan curricular de la carrera. Siendo sincera, me sentí 'incómoda' con la experiencia en el sentido de que constantemente debí lidiar con la difícil tarea de realizar un trabajo desde la subjetividad... Comencé a aprender cómo llevar a cabo un trabajo... Digo que comencé ya que es algo que deberé ejercitar y reaprender de aquí en adelante. Aprendí en determinadas ocasiones a salir de la estructura y ver un poco más allá de lo que se tiene, a 'abrir la cabeza'". (Estudiante 4).

3. Conclusiones

El enfoque metodológico propuesto ha demostrado ser una herramienta útil para que los estudiantes puedan tener una mirada colectiva de lo que sucede en un ambiente determinado, de cómo analizarlo, desde qué perspectiva y cuáles son los puntos de partida que permiten llevar adelante un análisis íntegro de la situación problema. Esto, agregado a la posibilidad de realizar prácticas de educación, permite al estudiante conceptualizar la teoría en una aplicación práctica donde el equipo docente puede intervenir y discutir sobre sus percepciones, lo que enriquece al aprendizaje de los estudiantes ya que ellos ponen en práctica una metodología que pueden luego utilizarla en su vida profesional.

Por otro lado, al considerar a los estudiantes simultáneamente como sujetos de aprendizaje y de producción de conocimientos, en la mayoría de los casos, se incrementa su autoestima y compromiso para efectuar un proceso de aprendizaje más consciente y contribuir con ideas y propuestas innovadoras a la solución de los conflictos actuales y con ello al enriquecimiento de los contenidos de la asignatura.

La experiencia concretada deja en evidencia que los períodos cuatrimestrales permiten un desarrollo limitado de los procesos de enseñanza-aprendizaje experienciales. Si bien se alcanza a montar el sistema, a realizar un recorrido completo del flujo metodológico propuesto y generar productos aceptables, las interacciones antes mencionadas no logran la dimensión deseada y los estudiantes no cuentan con el tiempo para efectuar la parte más rica del aprendizaje que consiste en análisis situacionales y diacrónicos del proceso que los tuvo de protagonistas, resignificar, redefinir, ajustar, cambiar, etc. Tareas pendientes que requerirían de un período anual para cumplirse y a través de las cuales el proceso de maduración de los estudiantes sería satisfactorio.

Desde la perspectiva que se plantea la asignatura, se observa que al final del cursado los alumnos desarrollan una visión más integradora de cómo abordar la formulación de proyectos, pueden identificar cuál es el conflicto más perturbador del ambiente a analizar y cuáles serían las mejores soluciones. La metodología demuestra que es factible generar un acercamiento a las problemáticas actuales y buscar las vías y actores más acordes para resolverlas. Con ello también es posible formar sujetos transdisciplinarios que contribuyan a generar un cambio sustentable en la sociedad.

“

es posible formar sujetos
transdisciplinarios que contribuyan
a generar un cambio sustentable
en la sociedad

Referencias bibliográficas

Binder, A. (1991). *La sociedad Fragmentada*. Caracas. Mimeo

Botta, M.; Benites, I.; Primo, D. y Rubio, X. (2015). *Proyectación ambiental, una experiencia en el barrio Santa Rosa de Lima*. Encuentros de Jóvenes Investigadores UNL. Santa Fe, Argentina.

Comisión Mundial del Medio Ambiente y el Desarrollo (1987). *Nuestro Futuro Común*. Madrid: Alianza.

Checkland, P. (1993). *Pensamiento de Sistemas, Práctica de Sistemas*. México: Megabyte.

Dourojeanni, A. (1993). *Procedimientos de Gestión para el Desarrollo Sustentable (Aplicados a Municipios, Microrregiones y Cuencas)*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Gibbons, M. (1998). *La pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO. París, Francia.

Matus, C. (1995). *Chimpance, Machiavelli y Gandhi*. Caracas: Editores Individuales.

Mihura, E. R. (1990). *Proyecto Final*. Curso de Posgrado en Formación Ambiental. Facultad Latinoamericana de Ciencias Ambientales. Auspicio UNESCO. La Plata, Argentina.

Mihura, E. R. (2010). *Reflexiones y aportes para la sustentabilidad de procesos de gestión alternativa de la Educación Superior: estrategias para una Educación para el Desarrollo Sustentable*. Tesis Maestría en Desarrollo Sustentable. FLACAM-UNLa. La Plata, Argentina.

Mihura, E. R. (2012). *Ambiente, Sociedad y Desarrollo: Estrategias de Desarrollo Sustentable*. Foro Latinoamericano de Desarrollo Sostenible. Santa Fe, Argentina.

Mihura, E. R.; Pagnone, D.; Barbagelatta, P.; Kipen, A. y Schunk, R. (1999). *Programa de Desarrollo Sostenible para la Cuenca del Río Gualeguay*. Informe final del proyecto de Investigación y Desarrollo. UNER. Entre Ríos, Argentina.

Neef, M.; Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1993). *Desarrollo a Escala Humana*. Montevideo: Nordan Comunidad.

Odum, H.T. y Odum, E. (2012). *O Declínio Próspero: Princípios e Políticas*. Petrópolis RJ: Vozes.

Pesci, R.; Perez, J. y Pesci, L. (2007). *Proyectar la Sustentabilidad: enfoque y metodología de FLACAM para proyectos de sustentabilidad*. CEP/FLACAM.

Suksdorf, F. y Bellomo, F. (2015). *Proyectación ambiental, una experiencia en el barrio La Boca*. Encuentros de Jóvenes Investigadores UNL. Santa Fe, Argentina.

La construcción de las bases para la elaboración de mapas de riesgo. Una forma de intervención social desde Terapia Ocupacional

Rosana Ariño
rosana.arino@gmail.com

Mariana Boffelli
m_boffelli@yahoo.com.ar

Milagros Demiryi
milagros.demiryi@gmail.com

Daniela Chiapessoni
danielachiapessoni@hotmail.com

Docentes investigadoras de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Universidad Nacional del Litoral, Argentina.

Integración de la docencia y la extensión /
Intervenciones

RECEPCIÓN: 24/06/16
ACEPTACIÓN FINAL: 10/10/16

Resumen

El artículo presenta la experiencia desarrollada por estudiantes que cursaron 1º y 4º año de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), junto con agentes municipales, vecinos y organizaciones del barrio Villa Oculta de la ciudad de Santa Fe.

En el marco de la Educación Experiencial, esta práctica de extensión incorporada en el currículo posibilitó a los futuros profesionales la oportunidad de involucrarse en la resolución de problemas reales y complejos de la comunidad.

El trabajo consistió en una experiencia piloto para la construcción de un mapa de riesgo, los que han funcionado como instrumentos puente entre el saber popular, la toma de decisiones y el saber académico. Experiencia posible por el interés de la Dirección de Gestión de Riesgo, vecinos, estudiantes y docentes de la UNL.

Palabras-clave

- Terapia Ocupacional
- Desastres
- Mapas de Riesgo
- Prácticas de Extensión de Educación Experiencial

Resumo

O artigo apresenta a experiência desenvolvida pelos alunos que frequentam primeiro ano e quarto ano do Bacharelado em Terapia Ocupacional – UNL, juntamente com funcionários municipais, vizinhos e organizações do bairro “Villa Oculta” da cidade de Santa Fe.

Como parte da Educação Experimental, a prática de extensão incorporada no currículo propiciou aos futuros profissionais a oportunidade de participar na resolução de problemas reais e complexos da comunidade.

O trabalho se baseou em um projecto-piloto para a construção de um mapa de risco, que funcionou como uma ponte entre os instrumentos de conhecimento popular, a tomada de decisões e conhecimento acadêmico. A experiência foi possível pelo interesse da Diretoria de Gestão de Risco, vizinhos, estudantes e professores da UNL.

Palavras-chave

- Terapia Ocupacional
- Desastres
- Mapeamento de Riscos
- Práticas de Extensão de Educação Experiencial

Para citación de este artículo

Ariño, R.; Boffelli, M.; Demiryi, M. y Chiapessoni, D. (2016). La construcción de las bases para la elaboración de mapas de riesgo. Una forma de intervención social desde Terapia Ocupacional. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 208-215. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

1. Introducción

Nos parece oportuno dar a conocer la disciplina a la que pertenecemos, que es Terapia Ocupacional (TO), la carrera corresponde a la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral (FCB–UNL) y articula un conjunto de conocimientos, técnicas, procedimientos que centralizan su atención en la ocupación del hombre y la importancia del significado que éste le atribuye. Tal como lo sostienen Fischer y Pierce (1998):

“las ocupaciones no son actividades aisladas, sino que están conectadas por una red de actividades diarias que ayudan a las personas a cumplir sus necesidades básicas y contribuir a las necesidades de su familia, de sus amigos y de la comunidad. La práctica centrada en la ocupación se interesa por las ocupaciones significativas seleccionadas por las personas y realizadas en sus ambientes típicos”. (citado por Blesedell; Scohn; Boyt, 2005:29)

El diseño del plan de estudios, y consecuentemente de las prácticas profesionales contempladas en el él, está basado en los lineamientos de las normas mínimas revisadas para la formación de terapeutas ocupacionales de la Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (WFOT). Estas normas hacen referencia a la variedad de los escenarios y las poblaciones en las que se realizan las prácticas, a la supervisión, la evaluación y la duración de las mismas, de las cuales esta última contempla más de 1000 horas. Las prácticas profesionales se encuentran presentes en todo el trayecto de la carrera y promueven así una mejor formación para el ejercicio profesional del futuro graduado. Estas prácticas promueven una articulación vertical y horizontal de las asignaturas y son supervisadas por docentes a cargo de las cátedras y tutores institucionales.

A partir de aquí consideramos destacar la relevancia de reconocer como necesidad nodal que el estudiante pueda realizar un recorrido durante el cursado de su carrera en los diferentes escenarios complejos y cambiantes e inherentes a la realidad cotidiana a nivel

local, regional, nacional e internacional; ya que desde la creación de la carrera existen experiencias en las que los estudiantes pueden llevar adelante sus prácticas en los ámbitos de salud, educación y promoción comunitaria en nuestro país y en otros países (esto último es posible a través de los programas internacionales de movilidad estudiantil que promociona nuestra Universidad).

Después de haber dado a conocer sintéticamente la disciplina de la que partimos y los intereses que persigue, consideramos relevante tomar el aporte de Alicia De Alba (1995) cuando señala el concepto de noción de curriculum como práctica social.

La autora sostiene:

“Por curriculum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político–educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos, y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía”. (1995:59)

Teniendo en cuenta lo dicho, creemos que está en congruencia con lo que la UNL a partir de su Plan de Desarrollo Institucional (2010–2019) plantea cuando propone:

“Una Universidad que genere y gestione propuestas académicas dinámicas, flexibles y de calidad destinadas a formar ciudadanos críticos, con sólida formación profesional, aptitud emprendedora, competencias para un desempeño internacional y compromiso social para integrarse a una sociedad democrática; que se proponga ampliar las fronteras del conocimiento en un adecuado equilibrio entre la investigación disciplinar, la interdisciplinaria y la orientada a problemas con sentido ético y al servicio de la sociedad y el país; que extienda sus investigaciones y enseñanzas al entorno social e interactúe con éste para fomentar la interculturalidad y asegurar que sus miembros mantengan arraigo, se interesen por las problemáticas locales y contribuyan a solucionar”. (2010:14)

Donde también se destaca que:

“la extensión es una función esencial de nuestra Universidad que promueve el diálogo permanente con el Estado —en sus diferentes jurisdicciones—, con otras instituciones educativas y científico tecnológicas del sistema provincial y nacional, con las organizaciones de la sociedad civil y de la producción en la búsqueda de soluciones a los problemas del contexto, lo que confiere a estas acciones una alta pertinencia social”.

Y se hace alusión a que:

“la integración entre la extensión y la enseñanza nos posiciona desde una perspectiva en la que los saberes culturales y los conocimientos académicos–científicos se ponen en juego con otros saberes y conocimientos que posee la sociedad, lo que posibilita analizar y abordar los problemas a partir de una concepción y comprensión de la complejidad”. (2010:20)

En este sentido, este artículo pretende poner en conocimiento lo que ha posibilitado la práctica de extensión de educación experiencial realizada con una asignatura de 1° año y otra de 4° de la carrera, en el marco de las convocatorias de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial llevadas a cabo por la Secretaría de Extensión de esta Universidad y en consonancia con las oportunidades de prácticas preprofesionales que también ofrece el plan de estudio de la carrera.

Esta Práctica de Extensión de Educación Experiencial, titulada “Experiencia piloto para la construcción de un mapa de riesgo”, orientó a conformar un espacio colaborativo de trabajo en TO. El diseño de la propuesta inicialmente fue pensado para darle la posibilidad a los estudiantes, de aprender a través de la experiencia, de manera diferente, contenidos disciplinares de la carrera. En términos de David Kolb (1984), el aprendizaje es el proceso por el cual el conocimiento es creado a través de la transformación de la experiencia. De modo que la experiencia rutinaria es diferente de la acción. La experiencia es aprendizaje cuando el sujeto transforma la situación. Por lo tanto, podríamos decir que la educación experiencial genera cambios. Esta noción se sustenta en las ideas de Dewey, para quien la construcción de conocimiento se da a partir de la experiencia concreta.

Teniendo en cuenta esta definición, planteamos una propuesta con el fin de realizar un aporte a la formación profesional de los estudiantes universitarios, en especial a los que están cursando las asignaturas de la carrera de Licenciatura en TO, a los profesionales y agentes municipales y a la población con quien se trabajó la misma. Este tipo de experiencia creemos que posibilita a los futuros profesionales la oportunidad de involucrarse en la resolución de problemas reales de la comunidad, implica trabajar en escenarios complejos, con problemas que se resisten a ser abordados desde una única perspectiva disciplinar. Es por esto que el trabajo realizado fue en el marco de la educación

experiencial que, en términos de la Prof. Alicia Camilloni (2010), en su conferencia “Las prácticas académicas en espacios socio culturales, productivos y/o comunitarios. Pensando la educación experiencial”, significa:

“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, desarrollarán experiencias que resultan de poner a prueba en situación auténtica las habilidades y los conocimientos teóricos que poseen, evaluarán sus consecuencias, enriquecerán esos conocimientos y habilidades e identificarán nuevos problemas”.¹

2. Antecedentes, actividades y abordajes de la temática desde el TO

La Práctica de Extensión de Educación Experiencial sobre mapa de riesgo tiene anclaje en 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”. Desde este proyecto de investigación se desprendió el contacto con los agentes municipales de la Dirección de Riesgo de la Municipalidad de la ciudad de Santa Fe, y a partir de él se logró establecer una línea de trabajo en conjunto sobre mapas de riesgo. Este equipo de docentes investigadores y extensionistas viene trabajando desde el año 2005 en torno a la temática de desastres desde la perspectiva ocupacional, habiendo desarrollado hasta el momento numerosas actividades relacionadas, entre ellas tres proyectos de investigación acreditados por la UNL: Curso de Acción para la Investigación y Desarrollo (en adelante CAI+D) 2005, “La modificación de los hábitos y rutinas diarias de personas afectadas por la catástrofe hídrica”; CAI+D 2009, “Diseño, desarrollo y evaluación de un curso de capacitación virtual sobre intervención en catástrofes” y CAI+D 2011, actualmente en curso, mencionado con anterioridad. En mayo de 2010 en la ciudad de Santiago de Chile, en el marco del XV Congreso de la Federación Mundial de TO, el equipo fue convocado a tomar parte como coordinador de las mesas de discusión del *workshop* de la Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales titulado: “Preparación y respuesta ante Desastres y Terapia Ocupacional”, y en el taller para intervención en catástrofe realizado poscongreso exclusivamente para los TO chilenos.

¹ Se trata de la transcripción de la Conferencia dictada por Camilloni, A. (2009). “Las prácticas académicas en espacios socio culturales, productivos y/o comunitarios. Pensando la educación experiencial”, en el marco del Curso de posgrado “La resolución

de problemas abiertos como estrategia de enseñanza en la universidad. Las prácticas académicas en espacios socio culturales, productivos y/o comunitarios”. Facultad de Humanidades y Ciencias. UNL. 10 de junio de 2009.

“

este tipo de experiencia implica trabajar en escenarios complejos, con problemas que se resisten a ser abordados desde una única perspectiva disciplinar



© Hugo Pascucci

Asimismo, este equipo ha realizado presentaciones en cursos, jornadas y congresos locales, nacionales e internacionales; publicaciones en revistas nacionales y extranjeras; cursos de capacitación; formación de posgrado; creación de la Red Latinoamericana y del Caribe TO en alerta (en el XII Congreso Brasileiro y IX Congreso Latinoamericano de Terapia Ocupacional, octubre de 2011, San Pablo, Brasil); elaboración de una propuesta curricular que incorpora el tema desastres en la formación de grado de las carreras que se dictan en la Escuela Superior de Sanidad; actividades de difusión, asesoramiento, etcétera.

Tal como se puede apreciar en el recuento de las actividades desarrolladas, hay acciones propias de la investigación y la extensión que producen nueva evidencia. Desde los inicios, surge como una premisa básica del equipo de trabajo la necesidad de compartir conocimiento no solo como forma de cumplimentar instancias formales del plan de trabajo, sino, y fundamentalmente, en la convicción de que la universidad debe servir a la comunidad, de la cual forma parte. El conocimiento que se comparte multiplica

su valor y permite transformarlo en una instancia de acción donde la experiencia desarrollada pueda plasmarse en acciones concretas del quehacer profesional. Los pasos dados por el equipo confirmaban la necesidad de construir espacios de intercambio y formación accesibles a toda la comunidad profesional y estudiantil interesada en el área. Uno de los objetivos centrales planteados desde la primera línea de investigación se proponía contribuir con la formación de recursos en el área de investigación de Terapia Ocupacional y con la producción de aportes curriculares que cualifiquen la formación de los futuros profesionales del área de salud en general y de Terapia ocupacional, en particular. Se pretendía socializar los resultados de las investigaciones y acciones relacionadas con las situaciones de desastres, entendiendo que la tarea de investigar trasciende la meta de construir conocimiento. Esta necesidad se presentó como evidente al equipo al detectar ausencia de la temática en los programas académicos de la profesión y como demanda concreta de profesionales y alumnos en congresos de TO.

Entre las primeras ofertas de capacitación se cuentan dos cursos dictados en el ámbito de la UNL, uno para graduados y otro para alumnos de la Licenciatura en TO sobre desastres, vulnerabilidad e intervenciones de terapeutas ocupacionales en situación de emergencia.²

En el segundo trabajo de investigación el equipo encaró su más ambicioso proyecto de formación: desarrollar e implementar un curso de modalidad virtual de formación de terapeutas ocupacionales en intervención en emergencias y desastres. El mismo se ofreció a profesionales de Latinoamérica y el Caribe y se dictó en el campus virtual de la UNL. En la preparación del curso se trabajó conformando un equipo interdisciplinario con integrantes del Centro Multimedial de Educación a Distancia y se definieron temas relevantes. Se le dio por nombre "Intervención de TO en emergencias y desastres" (2013) y contó con participantes de diversos países de la región y docentes invitados. Se encontró en este proyecto el punto de partida para desarrollar y validar herramientas de formación de recursos humanos para la intervención ocupacional en situaciones de desastre.

En esta línea de formación y capacitación, otros cursos y seminarios permitieron al equipo acercarse a diferentes comunidades académicas y profesionales.³

Como profesionales sociosanitarios consideramos que no podemos eludir la responsabilidad social de intervenir desde nuestro campo disciplinar. Como docentes, investigadores y extensionistas nos proponemos apostar al desarrollo del conocimiento científico en relación con los objetos de estudio de TO para abrir camino en el desarrollo de teoría y práctica en un área emergente de la disciplina, en la que gran parte está por hacerse.

3. El riesgo: las inundaciones en la ciudad de Santa Fe

En la última década, el incremento, la frecuencia y la intensidad de desastres ocurridos en distintas partes del mundo, han afectado el bienestar, la salud y la seguridad de personas y comunidades. Pérdidas y daños constituyen evidencias empíricas de los desastres que indefectiblemente están asociados al riesgo como condición pre-existente.

La ciudad de Santa Fe abarca 268 km², de los cuales el 70 % está ocupado por ríos, lagunas y bañados, totalizando un área urbana de 187,6 km². Limitando al Este, con el río Paraná; al Oeste, con el río Salado; al Norte, con la ciudad de Recreo y al Sur,

con el río Santa Fe y el río Salado. La ciudad se ve altamente influenciada por su cercanía a estos ríos, los cuales suelen provocar inundaciones recurrentes en la región. En abril de 2003, la conjunción de la crecida del río Salado, la falta de obras y de planes de prevención, provocó más de 150 mil evacuados e innumerables daños y pérdidas al inundar la tercera parte de la ciudad; semejante inundación sólo tenía un precedente en 1905, pero en aquel momento fue el río Paraná. En marzo de 2007 la gran altura de ambos ríos influyó en la inundación de gran parte de la ciudad con miles de evacuados nuevamente.

El problema de las inundaciones y por ende de cómo se debe actuar en estas situaciones, nos lleva a tener que contar con mapas de riesgo; que son la representación gráfica de las características de un barrio o sector elegido, con información referente a las amenazas existentes, los diferentes grupos vulnerables y los recursos con los que cuenta la comunidad para enfrentar una emergencia por la manifestación de alguna de las amenazas identificadas.

El concepto de riesgo y el enfoque de los desastres han experimentado una evolución en las últimas décadas. Natezon (2006) al considerar las categorías de vulnerabilidad y riesgo, afirma que son fenómenos globales con características locales. Las evidencias presagian como escenarios futuros, el aumento extendido de la vulnerabilidad social con sus variables de peligrosidad y riesgo.

La cartografía de riesgo, instrumento capital para las políticas de prevención de desastres y reducción de sus consecuencias, se ha desarrollado con un predominio inicial de enfoques físico-estructurales (mapas de áreas geográficas, de localización de peligros y amenazas) en detrimento de la consideración del factor humano y la vulnerabilidad, dimensiones de más reciente incorporación (Ribera Masgrau, 2004).

La Conferencia Mundial sobre la Reducción de los Desastres (2005), al aprobar el Marco de Acción de Hyogo para 2005-2015, puso de relieve la necesidad de: "elaborar, actualizar periódicamente, definir y difundir mapas de riesgo...", como así también la de apoyar el mejoramiento de los métodos y capacidades científico tecnológicas de evaluación de riesgos mediante la investigación y la formación. Definimos a los mapas de riesgo como las representaciones gráficas de las características de un barrio o sector elegido, con información referente a las amenazas existentes, los diferentes grupos vulnerables y los recursos con los que cuenta la comunidad

2) Se trata del Curso de Posgrado de Actualización y Perfeccionamiento "Desastres, catástrofes y emergencias complejas. Salud Mental, vulnerabilidad y prevención (el riesgo de no prevenir el riesgo)", en 2006; Capacitación de grado para alumnos de la

Licenciatura en TO de la UNL, en la forma de un curso-taller y con amplia convocatoria.

3) Posgrado en la Especialidad en Terapia Ocupacional Comunitaria. Universidad Nacional de Quilmes. Seminario dictado: "Terapia Ocupacional

en situaciones de desastres". Octubre 2013. Buenos Aires. UNQ; Taller Capacitación Terapia Ocupacional en situaciones de desastres. La Plata. Mayo 2013. Actividad convocada por la Asociación de TO de la Provincia de Buenos Aires en respuesta a la inunda-

ción que afectó a esa ciudad; Curso de Posgrado de Actualización y Extensión "Producción del conocimiento sobre catástrofe en la Universidad Nacional del Litoral". 2008. UNL.

para enfrentar una emergencia por la manifestación de alguna de las amenazas identificadas.

Este recurso, constituye una herramienta para el diagnóstico en el proceso de gestión de riesgo comunitario. Es también un instrumento de planificación local para la acción, que surge del diagnóstico socializado por los diferentes actores locales. Permite determinar la naturaleza y las dimensiones de las pérdidas y el conocimiento de los peligros y la vulnerabilidad que configuran los riesgos.

La metodología de elaboración de mapas de riesgo está estrechamente ligada al enfoque teórico. La participación de la comunidad en esta tarea es particularmente recomendada y adoptada por organismos y gobiernos abocados al tema, comenzando por su elaboración a nivel local.

Los mapas pueden constituir instrumentos efectivos para mejorar la preparación de las poblaciones ante desastres. Por tratarse de un problema de salud pública, quienes trabajan en el área están llamados a unir esfuerzos y aportes multidisciplinarios e intersectoriales para su elaboración.

De la forma como la comunidad se organice y prepare, dependerá en gran parte que pueda afrontar las emergencias y recuperarse. Asimismo, según las medidas que la comunidad implemente para reducir los riesgos, se logrará reducir los efectos; de allí la importancia de identificar los riesgos y organizar planes de emergencia.

La generación del riesgo es un proceso social que tiene impacto en toda la comunidad, por lo tanto es fundamental asumir la corresponsabilidad en la gestión del riesgo, y comprender que todos, comunidad, instituciones, organizaciones, empresas y entidades, pueden contribuir a la solución.

A nivel local, tanto el gobierno de la ciudad como la Universidad, vienen desarrollando planes y proyectos de extensión, investigación y capacitación, pero su alcance no llega a toda la población comprometida en este tema, por lo que aparece la necesidad de trabajar en forma conjunta.

Se trata de una contribución al mejoramiento local que favorece la construcción de comunidades seguras desde la perspectiva del riesgo. En tanto se toma un problema que es propio del lugar y son los mismos actores involucrados en él quienes participan en la búsqueda de alternativas de solución.

En la ciudad de Santa Fe se ha establecido un Sistema Municipal de Gestión de Riesgos para dar un marco integral a las acciones tendientes a la reducción de riesgos. El sistema – creado por la

Ordenanza 11.512 en el año 2008 – es un espacio participativo destinado a trabajar en la prevención y mitigación de riesgos, en los preparativos para dar una mejor respuesta ante los eventos y en la recuperación posterior a emergencias o desastres.

4. La intervención desde TO sobre riesgo

El problema que acarrea las inundaciones como evento cíclico en una comunidad implica el cómo se debe actuar en estas situaciones, para lo que se torna necesario contar con mapas de riesgo. En el marco de este problema identificado y evidenciado por el Gobierno de la ciudad de Santa Fe a través de la Dirección de Gestión de Riesgo es que se planteó esta propuesta de trabajo. El propósito de ésta fue el de; promover desde la formación y la práctica académica en territorio, el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes universitarios, con compromiso socio-comunitario y la contribución a la solución de problemas reales, favoreciendo de este modo el desarrollo de la responsabilidad ciudadana. Considerando el propósito de la práctica, se plantearon objetivos de aprendizajes, donde los alumnos que participan pueden: realizar diagnósticos y abordajes participativos en relación a la problemática y en escenarios reales; adquirir habilidades para detectar necesidades y problemas de la comunidad, relacionados con los riesgos y; desarrollar la capacidad de resolución de problemas con estrategias comunitarias. Con el énfasis puesto en que todos los participantes puedan: apreciar el valor y apropiarse constructivamente de los conocimientos relacionados con las medidas de prevención del riesgo.

La experiencia se desarrolló en el barrio Villa Oculta⁴, de Santa Fe, que está ubicado al oeste de la ciudad, lindero a un terraplén de defensa contra inundaciones que limita con el río Salado. El trabajo se realizó directamente con los pobladores del barrio elegido, con agentes municipales y con los estudiantes de las asignaturas participantes. Por lo que las instituciones del territorio fueron; La Dirección de Gestión de Riesgo del Gobierno de la ciudad de Santa Fe y la Organización no gubernamental comunitaria del barrio seleccionado “Movimiento los Sin Techo”⁵

La metodología de trabajo estuvo centrada en elaborar una propuesta preliminar junto a la Dirección de Gestión de Riesgo del Gobierno de la ciudad de Santa Fe, los estudiantes como de la población, a los efectos de propiciar la reflexión y planificación participativa, en el momento previo al desarrollo de la práctica.

4) Villa Oculta es una estrecha lonja de terreno que, por su cercanía con el centro comercial de la ciudad, hace más de 45 años estas tierras fueron las elegidas por un grupo de personas dedicadas al cirujeo que echaron raíces y levantaron sus viviendas.

5) La Organización No Gubernamental, El Movimiento Los Sin Techo, surge en el año 1987 fundada por el sacerdote, Padre Atilio Rosso, cuyo propósito, es la de proteger y avanzar en el derecho a la vivienda, el desarrollo del hábitat, el derecho a la vida y el derecho a

la educación, de los sectores más vulnerables de nuestra ciudad. Este movimiento tiene un fuerte trabajo y una importante presencia en el barrio seleccionado para la experiencia desarrollada. Cabe aclarar que la organización fue invitada a formar parte

del equipo, por la Dirección de Gestión de Riesgo, invitación que acordamos, considerando la significativa presencia en el barrio seleccionado.

La metodología de taller y el diseño emergente se combinaron con el enfoque centrado en el grupo y en los contextos.

La integración docencia y extensión, se realizó a partir de las asignaturas y contenidos curriculares relacionados al tema en el que se trabajó. A saber:

Fundamentos, Métodos y Técnicas: Áreas de desempeño profesional. Área Comunidad: Análisis comunitario. Área emergente: ciclo de desastres. Prevención.

Estadística metodológica: Estadística descriptiva, tablas, gráficos, medidas de resumen, de posición y variabilidad, intervalos de confianza de parámetros como media y proporción.

Los criterios para la incorporación curricular fueron la participación en la presente propuesta en carácter de actividad optativa, el énfasis estuvo puesto en la decisión de compromiso de los alumnos y docentes con la comunidad.

El diseño de la propuesta tuvo la flexibilidad suficiente para que todos los alumnos participen de la gestión de ella, desde el inicio hasta la finalización y pudieran a la vez, elegir las actividades puntuales en las que desearon participar acorde a sus intereses e inquietudes.

La idea de integración como plantea Edith Litwin (2008) cuando dice:

“integrar, en la manifestaciones de los docentes, significa que los estudiantes doten de sentido al conocimiento adquirido. Esto es que reconozcan el origen, su valor y su vinculación con otros temas o problemas. Pueden relacionarlo con el pasado histórico, con intereses sociales, con necesidades personales. En síntesis, integrar es, desde la perspectiva del conocimiento, relacionar” (Litwin, 2008:73)

Esta idea, nos remite a pensar: ¿cómo se aprende? ¿Cómo se hace para integrar lo que se sabe con lo que se debe aprender? Eso comprendiendo que conocer no es almacenar conceptos sino poderlos comprender, poder tener la posibilidad de construir conocimientos, entenderlos en sus contextos a partir de lo que se sabe con lo nuevo por aprender. Se trata de diseñar en función de que se recupere la implicación y la emoción. Un buen problema o tema puede permitir una cobertura curricular, además de darle significado al proceso de conocer y aprender.

¿Qué significa construir un mapa? Significa elaborar la representación gráfica de las amenazas y las vulnerabilidades de una comunidad, que puedan representar un riesgo para las personas. La elaboración de los mapas de riesgo es responsabilidad de la comunidad, la participación de esta es sumamente importante e imprescindible, porque sus integrantes

son los que conocen el territorio, los recursos que existen, las potencialidades y las limitaciones locales. Para ello deben ser acompañados; y en este caso el acompañamiento fue por parte de la Universidad a través de esta práctica junto a la Dirección de Gestión de Riesgo de la Municipalidad.

Entre los actores claves que intervinieron en todo este proceso están: autoridades locales (personal profesional y técnico); los miembros de la ONG que prestan sus servicios en la comunidad; líderes/referentes locales, vecinos del barrio, docentes y estudiantes de la Universidad.

Considerando la problemática a abordar, y con la evidencia de que el Gobierno de la Ciudad de Santa Fe no ha incorporado el mapa de riesgo como una herramienta de gestión, creemos de suma importancia haber podido trabajar con ellos, la comunidad y los estudiantes de TO en la elaboración de las bases para la construcción de un mapa piloto.

5. Conclusión

A modo de conclusión, podemos decir que a partir de esta propuesta uno de los aspectos más significativos de la experiencia es la oportunidad que tuvieron los estudiantes de 1° año de esta carrera de aprender un tema del programa, como es el “Análisis comunitario”, el cual comprende un conjunto de contenidos tales como: perfil sociodemográfico de la población, recursos institucionales (humanos, materiales), políticas, servicios, historia, cultura, valores, problemas y necesidades. La identificación, relevamiento y análisis de estos datos en terreno y en contacto directo con la población generaron un proceso dialéctico entre la teoría y la práctica, con retroalimentación permanente. Esta relación también generó por momentos algunas tensiones que produjeron revisiones y reflexiones propias de la construcción colectiva y contextualizada de los conocimientos, y a partir de ello se pudo comprender y aprender de otra forma, relacionar conocimientos y contenidos en un escenario real, con situaciones concretas y reales, teniendo la posibilidad de pensar en estrategias comunitarias con los propios vecinos del barrio. En palabras de E. Litwin: “la significatividad social se construye al entender los conocimientos en una trama de relaciones o vínculos, tal como se presentan en el mundo científico y en el acontecer cotidiano” (2008:75).

Esto —creemos— quedó demostrado también en la participación y los resultados de las evaluaciones realizadas por los estudiantes en otra asignatura⁶ de cursado paralelo a esta experiencia, donde se reflejó en la reflexión hecha por éstos el aprendizaje realizado en la misma.

⁶ Asignatura: Psicología del desarrollo de la carrera de Licenciatura en Terapia Ocupacional. ubicada en el 2° cuatrimestre del 1° año

Otro de los aspectos tiene que ver con lo que han expresado los propios alumnos en cuanto a su participación, lo que les permitió, por ejemplo, cambiar y/o repensar en determinados prejuicios y miradas que tenían con relación al barrio y a la realidad de estos vecinos. La adaptación de los alumnos al territorio fue de manera progresiva para algunos e inmediata para otros. Esto se observó en el modo y las formas en que se desempeñaron y desarrollaron en los dos primeros ingresos al barrio y lo que fueron los otros restantes, donde no tenían “miedo” o “vergüenza” de preguntar y/o interactuar con los vecinos.

También la oportunidad de vivenciar lo que puede ser uno de los campos de trabajo como licenciados en TO: el espacio comunitario. Y descubrir lo que significa el ejercicio profesional como compromiso y servicio a la comunidad. Así, los valores que estuvieron presentes fueron el compromiso con el trabajo, la responsabilidad, el respeto por el otro, la solidaridad, la capacidad de escucha.

Como toda práctica de extensión, estuvo atravesada por la realidad social del momento actual en el que se desarrolló, lo que produjo algunas dificultades. La más importante tuvo que ver con el intento de desalojo que sufrieron algunos vecinos en la fecha que debíamos ingresar al barrio. Este hecho provocó que uno de los grupos que fueron al barrio no pudiera ingresar al lugar del conflicto

por sugerencia de la referente con la que se trabajó y acompañó en el mismo, cuestión que fue salvada en otras visitas sin problema alguno, por lo que se pudo seguir con los encuentros, entrevistas y recorrido.

Otra fue al momento de convocar para la jornada de intercambio, donde la participación de los agentes municipales fue escasa ya que debido al conflicto pidieron no intervenir para —según sus expresiones— no entorpecer el trabajo o para que no hubiera interpretaciones confusas de los vecinos, por lo que la convocatoria fue a través de la referente del barrio.

Cabe resaltar que los datos e información surgidos en esta prueba piloto con los vecinos del barrio y los agentes municipales quedaron a disposición y conocimiento de ambos. Asimismo, se realizó una Jornada de reflexión donde se intercambiaron los aprendizajes, las vivencias, los procesos y resultados obtenidos de este proceso en la que participaron todos los actores intervinientes de la propuesta. Todo el material se transformó en insumo para continuar la construcción del mapa en dicho barrio. De este modo, tal como lo plantea el Tecnológico de Monterrey: “estudiantes, docentes y miembros de la comunidad, trabajan y aprenden juntos para solucionar necesidades específicas de la comunidad, utilizando y transfiriendo el conocimiento para el bien común” (2006:3).

Referencias bibliográficas

- Blasedell, E.; Scohn, E. y Boyt, B. (2005). *Willard & Spackman. Terapia Ocupacional*. Buenos Aires: Panamericana.
- Camilloni, A. (2010). Material Curso de Posgrado. “Las prácticas académicas en espacios socio culturales, productivos y/o comunitarios. Pensando la educación experiencial”. Co-organizado por Facultad de Humanidades y Ciencias, Secretarías Académica y de Extensión UNL (Área de Incorporación Curricular de la Extensión).
- Estrategia Internacional para la Reducción de Desastres (EIRD) (2005). “Marco de Acción de Hyogo para 2005–2015: aumento de la resiliencia de las naciones y las comunidades ante los desastres”. Conferencia Mundial sobre Reducción de Desastres. Naciones Unidas. (Ginebra, Suiza). 7. Disponible en: www.unisdr.org
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. 1° edición. Buenos Aires: Paidós.
- Natezon, C. (2006). Vulnerables frente al riesgo. *ConCiencia*, 12(16), 10–11. Santa Fe: Ediciones Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Litoral.
- Ribera Masgrau, L. (2004). Los mapas de riesgo de inundaciones: representación de la vulnerabilidad y aportación de las innovaciones tecnológicas. *Doc. Anál. Geogr.* 43, 153–171.
- Tecnológico de Monterrey. (2006). *El modelo educativo del Tecnológico de Monterrey*. Monterrey: Tecnológico de Monterrey.
- UNL (2010). *Plan de Desarrollo Institucional UNL (2010–2019)*.

La extensión en la formación de grado del Licenciado en Turismo. El proyecto "Concientización turística ambiental en destinos costeros"

Noelia Padilla
noeliamdq88@hotmail.com

Cristina Varisco
cvarisco@mdp.edu.ar

Graciela Benseny
gracielabenseny@gmail.com

Docentes investigadoras de la
Universidad Nacional de Mar del
Plata, Argentina.

Integración de la docencia y la extensión /
Intervenciones

RECEPCIÓN: 24/06/16
ACEPTACIÓN FINAL: 10/10/16

Resumen

Se presentan los resultados de las actividades llevadas a cabo en el proyecto de extensión "Concientización turística ambiental en destinos costeros", de la Universidad Nacional de Mar del Plata, con el objetivo de analizar la contribución de la extensión a la investigación y formación de grado del Licenciado en Turismo. Se articuló con la asignatura Práctica Profesional Comunitaria, en la que los estudiantes realizaron actividades de concientización en problemáticas ambientales dirigidas a diferentes actores y consensuaron acciones para mejorar la contribución del turismo al desarrollo local en Santa Clara del Mar (Argentina). Se aplicó la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP), lo cual permitió que el accionar del grupo contribuya con la formación del Licenciado en Turismo mediante la capacitación en temas turísticos y ambientales, en tanto que su actuación generó una mayor conciencia en los actores locales sobre el adecuado manejo de los espacios turísticos y costeros, con el consecuente favorecimiento del desarrollo local.

Palabras-clave

- Extensión
- Investigación
- Acción Participativa
- Actores sociales
- Turismo

Resumo

Aqui são apresentados os resultados das atividades desenvolvidas no projeto de extensão "Conscientização turística ambiental em destinos litorâneos" da Universidade Nacional de Mar del Plata, com o objetivo de analisar a contribuição da extensão para a pesquisa e formação do Bacharel em Turismo. O Projeto foi articulado com a disciplina Estágio Profissional Comunitário, onde os estudantes realizaram atividades de conscientização sobre problemas ambientais, dirigidas a diferentes atores, e acordaram ações para melhorar a contribuição do turismo com o desenvolvimento local, em Santa Clara del Mar (Argentina). Utilizou-se o método de pesquisa Ação Participativa (AP), que permitiu que a ação do grupo contribuisse para a formação do Bacharel em Turismo através da capacitação em temas turísticos e ambientais. A performance do grupo gerou maior consciência nos atores locais sobre a gestão adequada dos espaços turísticos e litorâneos, beneficiando o desenvolvimento do lugar.

Palavras-chave

- Extensão
- Pesquisa
- Ação Participativa
- Atores sociais
- Turismo

Para citación de este artículo

Padilla, N.; Varisco, C. y Benseny, G. (2016). La extensión en la formación de grado del Licenciado en Turismo. El proyecto "Concientización turística ambiental en destinos costeros". En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 216-223. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

1. Introducción

La transferencia de conocimiento desde la universidad hacia la comunidad se convierte en una función social relevante de esta institución, basada en el compromiso social y el trabajo en conjunto de estudiantes, docentes e investigadores articulados con la comunidad. Este escrito presenta los resultados de las actividades llevadas a cabo en el proyecto de extensión “Concientización turística ambiental en destinos costeros” que surge de la investigación “Turismo y desarrollo en destinos costeros de la Provincia de Buenos Aires”, ambos llevados a cabo en Universidad Nacional de Mar del Plata durante el período 2013–2015 e insertos en la carrera de Licenciado en Turismo.

Específicamente, las actividades se implementaron en la localidad de Santa Clara del Mar, partido de Mar Chiquita, Argentina (Figura 1). Posee una población de 7713 habitantes según datos del Censo 2010 (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, INDEC) y constituye una localidad marítima especializada en turismo. Conforme a la Organización Mundial del Turismo (OMT) (1999), el turismo incluye las actividades que realizan las personas durante sus viajes y estadías en lugares diferentes a su entorno habitual por un período de tiempo consecutivo inferior a un año con fines de ocio, negocios y otros motivos no relacionados con el ejercicio de una actividad remunerada en el lugar visitado.

El turismo repercute en los territorios, aumenta la presión urbana y genera impactos ambientales que requieren de la concientización de los actores locales. En los destinos litorales, el avance urbano originado por las obras de infraestructura y equipamiento lleva a la transformación del ambiente costero y, tal como menciona Pearce (1991), estos cambios físicos alteran la apreciación visual y producen un efecto de urbanización homogénea. En concordancia con Vera Rebollo y otros (1997), las playas y las dunas expuestas a la actividad recreativa poseen alta vulnerabilidad y propensión a la modificación del hábitat, lo que altera la vida silvestre y destruye el medio ambiente.

En consecuencia, se presentan algunos problemas ambientales entendidos como:

“aquellas interrelaciones entre la sociedad y el medio físico (transformado o no) que generan directa o indirectamente consecuencias negativas sobre la salud de la población presente o futura y sobre sus actividades (y relaciones) sociales; pueden provocar un impacto negativo sobre los componentes de la flora y fauna, y alterar las condiciones estéticas y sanitarias del ambiente”. (Herrero, 2004:166)

Como la intensificación de la erosión, el crecimiento de residuos contaminantes en la arena, la presencia de usos incompatibles, la reducción de los períodos de heliofanía y los cambios en las condiciones climáticas producto de edificios en altura, entre otros. En este sentido, el desarrollo turístico de Santa Clara del Mar se

ha dado de manera rápida y espontánea, sin un plan de desarrollo turístico que permita reducir la presión urbana sobre los recursos naturales del litoral y mitigar los problemas ambientales. Atento a ello, el proyecto de extensión tuvo como objetivo concientizar a los actores locales sobre los problemas ambientales de su litoral y proponer acciones que mejoren la contribución del turismo al desarrollo local.

Las actividades fueron integradas a la cátedra Práctica Profesional Comunitaria de la carrera de Licenciado en Turismo. La temática deriva de la escasez o ausencia de asignaturas con esta orientación en las opciones educativas de la ciudad de Mar del Plata y en el país, a pesar de la extensión, diversidad y problemáticas que presenta la costa argentina.

Con estos lineamientos, la articulación investigación–extensión–docencia se propuso como una instancia formativa en la carrera de Licenciado en Turismo para complementar una formación integral, retroalimentada por la investigación, y promover la reflexión crítica sobre la propia práctica.

Por lo planteado, el objetivo general de este artículo es analizar la contribución de la extensión a la investigación y formación del Licenciado en Turismo basado en la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP) a partir del mencionado proyecto de extensión “Concientización turística ambiental en destinos costeros”.

Figura 1. Localización de Santa Clara del Mar



Fuente: elaboración propia sobre la base de ArcView y GoogleMaps

2. Marco teórico–metodológico

Tal como menciona Tünnermann (2003), la extensión universitaria tiene por misión proyectar, en la forma más amplia posible y en todas las esferas de la Nación, los conocimientos, estudios e investigaciones de la Universidad para permitir a todos participar en la cultura universitaria, contribuir al desarrollo social y a la elevación del nivel espiritual, moral, intelectual y técnico del pueblo. Para Freire (2010), la extensión universitaria es un modo de comunicar el conocimiento a los estudiantes y/o a los sectores populares, para lo cual son fundamentales la idea de diálogo, interacción y reflexión dialéctica. La generación de conciencia es fructífera si se inscribe en un proceso pedagógico que tienda a la autonomía y libertad y nunca a la manipulación.

El análisis de Serna Alcántara (2007) permite inferir diversos tipos de extensión que surgieron a través de la historia y que se encontraban vigentes al inicio del siglo XXI:

a) *Altruista*: proyectos de extensión generados para brindar apoyo a sectores marginados. Se considera una retribución a los sectores que financian con sus impuestos las universidades públicas sin acceder a ellas. Por ejemplo: apoyo educativo en barrios marginales.

b) *Divulgativo*: aspira a comunicar los avances técnicos, científicos y la cultura universitaria a la sociedad, bajo el supuesto de que sólo es necesario adaptar el lenguaje de transmisión. Este modelo 'nace de la supuesta preocupación de las universidades por elevar la cultura de la población y por tanto su bienestar, difícilmente se revela como respuesta a las auténticas necesidades y anhelos de los sectores mayoritarios de la sociedad'.

c) *Concientizador*: se vincula con el objetivo de generar conciencia crítica, social y política, que se nutre principalmente del pensamiento de Paulo Freire y se asocia a la acción transformadora de la realidad.

d) *Vinculador empresarial*: sostiene la necesidad de adaptar la formación y la investigación a los requerimientos de las empresas. La vinculación se produce a través de servicios vendidos por las universidades al sector privado y.... 'las necesidades sociales son identificadas como análogas a las de empresas y en consecuencia los universitarios deberán ser educados para atender estas necesidades'". (Serna Alcántara, 2007:3–4)

A estas formas de concebir la extensión, puede agregarse un modelo adicional denominado "desarrollo integral" (González, 2003, citado por Sastre, 2014), por el cual la Universidad asume un rol social y crea instancias de acción para mejorar la calidad de vida de la población. Este modelo parece el más pertinente para encuadrar las actividades vinculadas al desarrollo local cuando la metodología implica una intervención directa en el territorio.

El desafío de la extensión universitaria en la actualidad consiste, según Rofman y Vázquez Blanco, en generar interacción social y paralelamente ampliar las experiencias que integran la extensión con la investigación y la docencia. Por ello, los autores mencionan:

“el vínculo universidad–sociedad debía ser el resultado de un proceso bidireccional, dinámico y dialéctico de interacción social, donde la Universidad propaga los resultados de la docencia, la investigación y la cultura, recibiendo de aquella aportes para su incorporación, sistematización científica y retroalimentación”. (2006:32)

De esta manera, la articulación extensión–docencia reviste una instancia que completa la formación integral de los futuros profesionales al promover la reflexión crítica sobre la propia práctica. Esta articulación se hace manifiesta puesto que reconoce el valor de la generación transdisciplinar de conocimiento, en el sentido de considerar el aporte de diferentes actores sociales a la solución de problemas concretos en un proceso colaborativo.

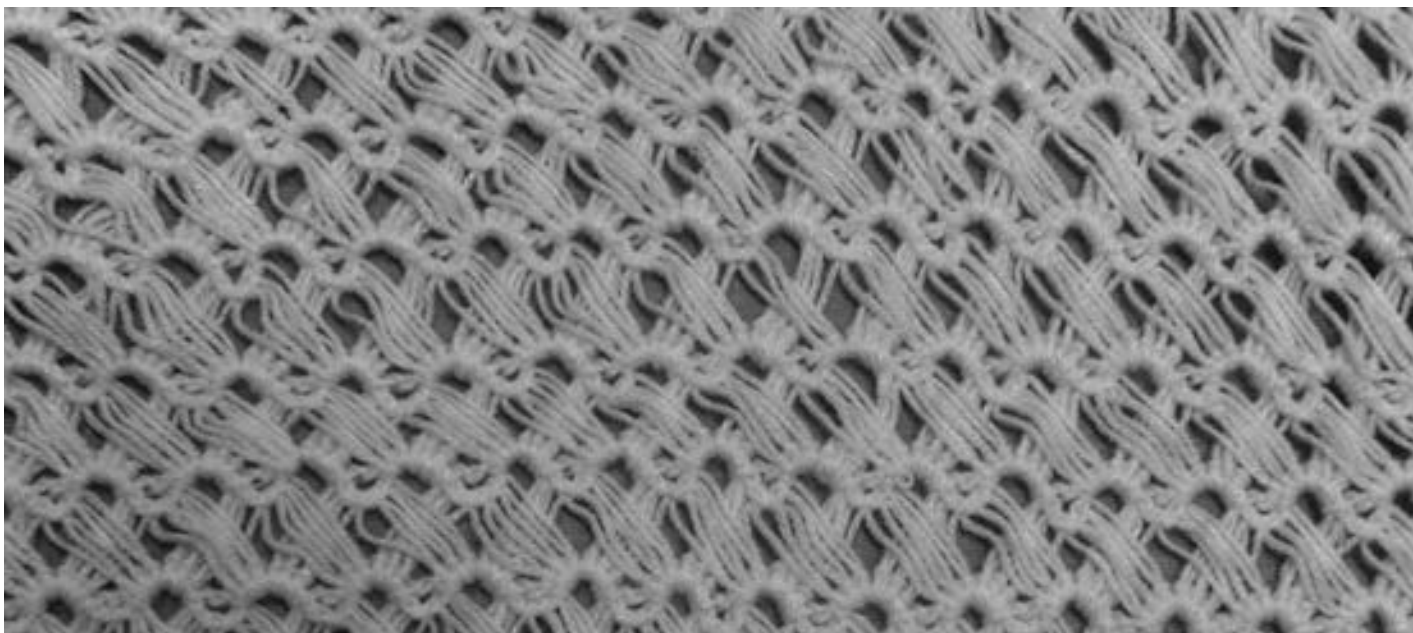
Tal como explica Schuster (2004), entre la multiplicidad de métodos que pueden utilizarse en las ciencias sociales, la investigación–acción tiene por finalidad explícita generar conocimiento y transformar la realidad. En este sentido, la IAP favorece una integración entre la extensión–investigación–docencia que, como metodología, se inicia con una demanda social, generalmente formulada de manera explícita. Luego se elabora el proyecto mediante un mecanismo de negociación con los sectores o instituciones demandantes y tanto el diagnóstico como la propuesta se comparten para que pueda producirse una interacción real entre todos los involucrados y un trabajo colaborativo.

Al respecto, Greenwood señala:

“la prueba de la validez de la investigación–acción no es su aceptación por una comunidad de investigadores expertos, sino que se juzga entre los dueños locales del problema en cada situación específica. Si tienen suficiente confianza en los resultados para tomarse el riesgo personal y social de actuar de acuerdo con ellos, se considera un resultado válido”. (2000:34)

De modo especial, esta cuestión plantea la dificultad de producir una verdadera participación de los sectores involucrados en el proyecto, en oposición a prácticas meramente convalidatorias de decisiones tomadas por el equipo académico. Con relación a la actividad turística, Robledo afirma:

“esta forma participativa de investigar contribuye, de igual manera, con la recuperación del saber tradicional de la cultura local permitiendo así que los nuevos conocimientos surjan o se validen sobre la base concreta de lo ya poseído por los sujetos sociales, valorizando la vida cotidiana como el marco concreto de la identidad, y por lo tanto, prevenir extrañamientos”. (2007:1)



© Claudio Siboldi

La IAP es un proceso que origina ciertos desafíos y contrasta a la concepción tradicional de ciencia. Por un lado, intenta romper con la oposición teoría-práctica en tanto reconoce la necesidad de articular ambas formas de conocimiento en la acción social; y por otro, la dicotomía entre sujeto que conoce y objeto de investigación es superada por la búsqueda de consensos que requiere de un diálogo profundo basado en el respeto a las personas que participan de estas experiencias sin pertenecer al ámbito académico (Ortiz, 2008).

3. Resultados

El análisis de esta experiencia de articulación entre investigación, docencia y extensión se presenta a partir de las etapas de la IAP planteadas en Varisco y otros (2015): inicio del proyecto, planificación, conformación del grupo, desarrollo, sistematización de la experiencia, validación del conocimiento y retroalimentación del proyecto.

El inicio del proyecto surgió a partir de una demanda concreta a la Universidad por parte de integrantes de la Cámara de Comercio del Partido de Mar Chiquita en el año 2011. Se observó el interés de los actores locales y la necesidad de formalizar la actividad del equipo. La planificación consideró la negociación entre los demandantes del proyecto y el equipo de investigación. El proyecto fue diseñado según los requisitos formales de las áreas de investigación y extensión de la Universidad y se insertó en el Grupo de Investigación Turismo y Territorio: Espacios Naturales y Culturales de la carrera

de Licenciado en Turismo. Se presentó la propuesta a la Secretaría de Turismo de la localidad demandante y se tomaron como insumo los tres antecedentes de planificación turística del Partido de Mar Chiquita (Comisión de Turismo, Codetur, Cámara de Empresarios y Plan Estratégico oficial) formulados pero no implementados.

En cuanto a la temática, los motivos, requerimientos, conveniencia y oportunidad de incorporar la dinámica sistémica y problemáticas se basan en la necesidad de producir acciones comprometidas con la sociedad y la concientización de los problemas territoriales y ambientales mediante la práctica de una educación integral, en la que intervienen no sólo la comunidad educativa sino también todos los actores sociales involucrados en el tema (funcionarios públicos, sector privado, organizaciones de la sociedad civil, comunidad local, etc.), con los cuales se interactúa de modo permanente. Con relación a la conformación del grupo, estuvo integrado principalmente por docentes y estudiantes de la carrera de Licenciado en Turismo que cursaban la cátedra Práctica Profesional Comunitaria. También por estudiantes y graduados de otras disciplinas, como Tecnicatura en Gestión Cultural, Licenciatura en Geografía y Profesorado de Arte y Contabilidad. Generó una experiencia interdisciplinaria muy interesante y fructífera dada la diversidad de miradas sobre el turismo en la localidad. Si bien no existió una incorporación formal de actores locales, durante el proceso de implementación se consolidó el trabajo conjunto con integrantes de la Secretaría de Turismo y se afianzaron los vínculos con algunos emprendedores locales.

La Práctica Profesional Comunitaria es el proceso mediante el cual los estudiantes formalizan las habilidades y conocimientos adquiridos durante su formación profesional, entendida como un período que posibilita validar, en un contexto laboral, los aprendizajes obtenidos en la etapa formativa. Además, reintegran a la sociedad lo brindado mediante la educación pública.

En el caso particular de los estudiantes que optaron por participar en el proyecto de extensión, la cátedra apuntó a la consolidación de un espacio motor de aprendizaje y búsqueda del conocimiento de las problemáticas ambientales en destinos litorales y la relación entre turismo y desarrollo local a los efectos de mejorar la articulación docencia-acción en el tema.

Estas actividades contribuyeron a fortalecer el perfil del Licenciado en Turismo que está determinado por poseer las actitudes, aptitudes y conocimientos que le permitan desempeñarse tanto en el ámbito público como privado. A su vez, tienen que ser profesionales insertos en la realidad social en la que intervienen, con espíritu crítico e innovador, sobre la base de valores éticos, solidarios y humanitarios, con capacidad para comprender la problemática de la disciplina, generalista y con especial idoneidad para actuar en organizaciones propias de la especialidad.

El desarrollo del proyecto apunta a un proceso de generación de conocimiento en espiral, con sucesivos diagnósticos, propuestas y evaluaciones. Efectivamente, el proyecto implicó la implementación de encuestas semiestructuradas realizadas por los estudiantes bajo la supervisión de docentes. Tuvieron el objetivo de conocer el perfil y opinión de los turistas respecto de las características del destino. Se realizaron 165 encuestas durante la Semana Santa de 2014, y se establecieron como puntos de toma de encuestas distintos sitios turísticos de la localidad de Santa Clara del Mar (Tablas 1 y 2). Los resultados destacan la "tranquilidad" del destino como un gran recurso intangible de la localidad, así como la "playa", el "mar" y la "costa" como imágenes representativas.

Luego realizaron charlas/talleres en establecimientos educativos. Esta actividad fue llevada a cabo principalmente por los estudiantes bajo la supervisión de un docente. Se seleccionaron distintas instituciones educativas (Escuela Municipal n° 16, Nuestra Señora del Camino, Instituto María Auxiliadora) y diferentes años, incluido preescolar, primario y secundario. De acuerdo con cada nivel se realizaron diversas actividades educativas, entre ellas proyecciones de videos y Power Point y juegos grupales. Tuvo asimismo una instancia de diálogo y reflexión atendiendo a los principios de la educación ambiental. Los estudiantes pudieron transferir los conocimientos adquiridos en el ámbito universitario a través de la capacitación y concientización en problemáticas costeras, adaptándose al ritmo de cada grupo en las distintas instancias educativas.

Finalmente se llevaron a cabo talleres con docentes y empresarios que consideraron como ejes el sistema turístico y la cuestión ambiental. El primer taller fue dirigido a docentes aunque se amplió

Tabla 1

Datos del encuestado		Frecuencia (%)
Procedencia	CABA	26
	Gran Bs. As.	22
	Prov. Bs. As.	50
	Otras Prov.	1
Estadía	1 día	7
	2 días	5
	3 días	8
	4 días	43
	5 o más días	8
	n.s./n.c.	10
Tipo de alojamiento	Vivienda propia	52
	Vivienda alquilada	25
	Vivienda prestada	20
	Hotel 1 estrella	2
	Hostería 1 estrella	1
	Otros sin especificar	1

Fuente: Proyecto "Concientización turística ambiental en destinos costeros" (2014)

la convocatoria a escuelas del partido de Mar Chiquita, y se basó en los principios de la educación ambiental. Los docentes manifestaron algunas problemáticas, como el avance de la erosión costera y la presencia de residuos en playas.

El segundo taller se dirigió a empresarios, comerciantes y emprendedores de diversos rubros, como gastronomía, alojamiento, balneario, inmobiliaria, entre otros. Constituyó un disparador de la necesidad de trabajo en conjunto sobre la base de la interdependencia de los servicios turísticos. Estos talleres fueron realizados en conjunto con funcionarios de la Secretaría de Turismo y la Cámara de Comercio de Mar Chiquita.

Dada la alta conflictividad de algunos temas vinculados a impactos ambientales y las dificultades detectadas para el trabajo conjunto con el sector público y entre los actores privados, en un primer taller el tema identidad se propuso como punto de partida y factor aglutinador sustentado en los rasgos compartidos por todos los actores locales. En un taller posterior se retomó el diagnóstico y se dio como consigna generar propuestas para implementar en el corto y mediano plazo. El objetivo de esta instancia fue trascender la etapa de críticas y producir los primeros resultados con actividades como visitas guiadas, feria gastronómica y muestra de fotografías, que involucraban al sector público y a los prestadores privados. De ello se concretó una muestra fotográfica en cuya organización participó la Secretaría de Turismo. Se llevó a cabo en vacaciones de invierno de 2015 en el Centro Cultural de Santa Clara del Mar y participaron vecinos de la localidad que aportaron sus fotografías en forma gratuita.

Tabla 2

Opinión sobre el destino, según turistas		Frecuencia (%)	
Motivos de elección	Encuentro con familiares y amigos	9	
	Descanso	6	
	Conocer nuevos destinos	4	
	Deporte	2	
	Pesca	2	
	Trabajo/negocios	1	
	Total	24	
	Características diferenciales	Tranquilidad	32
	Cercanía a Mar del Plata	10	
	Seguridad	1	
Imágenes percibidas	Atributos tangibles	Playa, mar, costa	26
		Productos gastronómicos (alfajores, pescado)	4
		La Posta del Ángel	4
		Cerveza	2
		Rotonda del Viejo Contrabandista	2
		Camet Norte	2
		Pesca	2
		Naturaleza/verde	1
		Artesanías	1
		Campo en cercanías	1
	Atributos intangibles	Tranquilidad/paz/silencio/descanso	41
		Ambiente familiar	8
		Seguridad	3
		Recuerdos infancia	2
		Paisaje, vista, entorno	2
		Carácter agreste	2
		Ambiente de amistad	2

Fuente: Proyecto "Concientización turística ambiental en destinos costeros" (2014)

La sistematización de la experiencia implicó la generación de conocimiento durante todo el proceso a raíz de la interacción de los actores locales con el grupo de trabajo. Cada actividad se registró en actas de reuniones, programas, materiales de difusión y fotografías. No obstante, la posibilidad de sistematizar los resultados de forma tal que se retroalimente el marco teórico de la investigación es lo que permite diferenciar este tipo de proyecto de extensión. Se asume como un desafío la búsqueda de equilibrio entre la perspectiva crítica, necesaria para la producción académica, y la posición conciliadora para cumplir con el rol mediador de la Universidad entre el sector público y el privado.

La validación del conocimiento combina la evaluación inherente al sistema de ciencia y técnica llevada a cabo por pares con la evaluación de los actores locales. En este sentido, las actividades implementadas en Santa Clara del Mar constituyeron un avance

gradual en la concientización ambiental y en la articulación entre actores locales, en tanto que un indicador favorable ha sido el reconocimiento explícito de los participantes en los talleres del rol mediador de la Universidad en la dinámica sociopolítica. Finalmente, la retroalimentación del proyecto aspira a dar continuidad al proceso iniciado contemplando dos ajustes: consultar las necesidades percibidas por los actores de los sectores público y privado, que puedan proponer acciones de capacitación y reflexión, y avanzar de manera más concreta hacia una planificación turística. El desafío de esta segunda etapa se basa en el fortalecimiento de las capacidades locales de forma tal que no se genere una dependencia respecto de la Universidad y que al finalizar el proyecto las instituciones asuman el liderazgo necesario para el desarrollo local. En cuanto al proyecto de investigación, también se ha iniciado una segunda etapa vinculada al proyecto de extensión.

“

la validación del conocimiento combina
la evaluación inherente al sistema de
ciencia y técnica llevada a cabo por pares
con la evaluación de los actores locales



© Hugo Pascucci

4. Conclusiones

A través del proyecto de extensión “Concientización turística ambiental en destinos costeros” se realizaron actividades de capacitación y concientización turística y ambiental mediante el trabajo participativo que vinculó actividades de docencia, investigación y extensión universitaria, con la colaboración de las autoridades locales y la participación de la comunidad, a fin de lograr un cambio de conducta social que encamine estrategias de acción en comunidades costeras.

Desde el punto de vista de la docencia, en el marco de la cátedra Práctica Profesional Comunitaria, el proyecto contribuyó a la formación del profesional en turismo mediante la capacitación en temas turísticos y ambientales y la participación en actividades de coordinación y organización de grupos diversos.

La implementación de encuestas reveló que la tranquilidad y la playa constituyen los principales recursos turísticos del lugar. A su vez, la tranquilidad es una ventaja competitiva frente a otros destinos con características físico-naturales compartidas. Los talleres en colegios atendieron la necesidad de conservar estas características, pese a un mayor desarrollo urbano, con base en la implementación de buenas prácticas y la integración de los actores sociales. Los estudiantes transfirieron los conocimientos adquiridos en su formación de grado y asumieron el compromiso social en la identificación, mitigación y/o resolución de algunas problemáticas de la localidad.

Desde la práctica de la investigación fue posible observar la utilidad de las perspectivas teóricas y el conocimiento de las demandas locales que fue aportado por diversos actores, tales como empresarios, comerciantes, artesanos, docentes, a través de talleres participativos. Surgió la necesidad del trabajo en conjunto entre los prestadores de servicios y el sector público y la realización de actividades turísticas comprometidas ambientalmente. La implementación de una muestra fotográfica resultó efectiva para iniciar un proceso de aprendizaje colectivo con la realización de actividades concretas. La sistematización del proceso permitió efectivamente retroalimentar la investigación con nuevos interrogantes, que incluyen la intervención en el territorio como desafío.

El desarrollo turístico se asume como un proceso necesariamente participativo donde deben intervenir representantes de los distintos sectores para delinear políticas y diseñar planes a fin de lograr un desarrollo turístico sustentable e integral. La metodología de IAP hace explícita esta articulación y reconoce el valor de la generación transdisciplinar de conocimiento al recibir el aporte de distintos actores sociales para solucionar situaciones conflictivas.

Referencias bibliográficas

- Freire, P. (2010). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI Editores.
- Greenwood, D. J. (2000). De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas. *Revista de Antropología Social*, 9, 27-49.
- Herrero, A. C. (2004). Problemas Ambientales Urbanos. En Di Pace, M. y otros, *Ecología de la Ciudad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Pearce, D. (1991). *Desarrollo turístico. Su planificación y ubicación geográfica*. México: Trillas.
- Robledo, M.; Rodríguez, O.; Castro, H.; Marun, R.; y Toro, I. (2007). Contribuciones de Investigación Acción Participativa en Microrregiones de San Juan para la construcción de Productos Turísticos y el Desarrollo Local Sustentable y Sostenible. Caso Médano de Oro. En *VIII Jornadas Nacionales y II Simposio Internacional de Investigación y Acción en Turismo, CONDET*. Posadas, Argentina: Universidad Nacional de Misiones.
- Rofman, A. y Vázquez Blanco, J. M. (2006). La extensión universitaria en tiempos de crisis económico-social: La experiencia de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires en el lapso 2004-2006. *Cienc. docencia tecnol [online]*, 32, 9-48.
- Schuster, F. (2004). *El Método en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editores de América Latina.
- Serna Alcántara, G. A. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*, 43.
- Tünnermann Bernheim, C. (2003). *La Universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. México: Colección UDUAL.
- Varisco, C.; Benseny, G.; Castellucci, D.; González M.G.; Padilla, N.; Muñoz M.J. y Cesar, C. (2015). La extensión universitaria como forma de implementar la investigación-acción participativa. En *VII Simposio Internacional y XIII Jornadas Nacionales de Investigación - Acción en Turismo, CONDET Congreso Internacional de Turismo*. Neuquén, Argentina: Universidad Nacional de Comahue.
- Vera Rebollo, F.; López Palomeque, F.; Marchena Gómez, M. y Antón Clave, S. (1997). *Análisis territorial del turismo. Una nueva geografía del turismo*. Barcelona: Ariel.

Guardianes del río. Reflexiones sobre lo que hacemos y aprendemos al lado del agua

Patricia Mines
pmines@fadu.unl.edu.ar

Ricardo Giavedoni
minesgiavedoni@gmail.com

Docentes e investigadores de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Universidad Nacional del Litoral, Argentina.

Integración de la docencia y la extensión / Intervenciones

RECEPCIÓN: 24/06/16
ACEPTACIÓN FINAL: 10/10/16

Resumen

“Guardianes del río” nace como un Proyecto de Extensión de Interés Social de la Universidad Nacional del Litoral (UNL, Santa Fe, Argentina), con el objeto de integrar a los alumnos y exalumnos de la Escuela Media O. Rupp de Alto Verde en la identificación, protección y divulgación del patrimonio natural y cultural de ese barrio costero.

En torno de esta propuesta se han creado, a lo largo de más de 5 años, espacios de aprendizaje para alumnos y docentes como prácticas de educación experiencial, prácticas profesionales y voluntariado, se ha motivado la investigación de espacios virtuales colaborativos y la gestión de estrategias de desarrollo sustentable con relación al turismo y habilitado nuevos proyectos de extensión a escala mayor que fueron tema de reflexión en tesis de maestría.

Desde el punto de vista del aporte al currículo universitario, experiencias como esta ofrecen escenarios para construir conocimientos distintos, para formar y sumar subjetividades, para ensayar métodos sobre el hacer, enseñar y aprender, útiles al momento de modelar de manera sustentable nuestro ambiente.

Palabras-clave

- Educación experiencial
- Ambiente
- Sustentabilidad
- Santa Fe

Resumo

“Guardiões do rio” nasceu como um projeto de extensão de interesse social na Universidade Nacional del Litoral (UNL, Santa Fe, Argentina), com o objetivo de integrar alunos e ex-alunos da escola de ensino médio O. Rupp de Alto Verde, na identificação, proteção e divulgação do patrimônio natural e cultural desse bairro. Criaram-se em torno desta proposta e ao longo de 5 anos, espaços de aprendizagem para alunos e docentes como práticas de educação experiencial, práticas profissionais e voluntariado, promoveu-se a pesquisa de espaços virtuais colaborativos e a gestão de estratégias de desenvolvimento sustentável vinculadas ao turismo e se autorizaram novos projetos de extensão a maior escala que foram tema de reflexão em dissertações de mestrado.

Como contribuição ao currículo universitário, experiências como esta oferecem cenários para construir conhecimentos diferentes, formar e somar subjetividades, experimentar métodos sobre o fazer, ensinar e aprender, úteis no momento de modelar de forma sustentável o nosso ambiente.

Palavras-chave

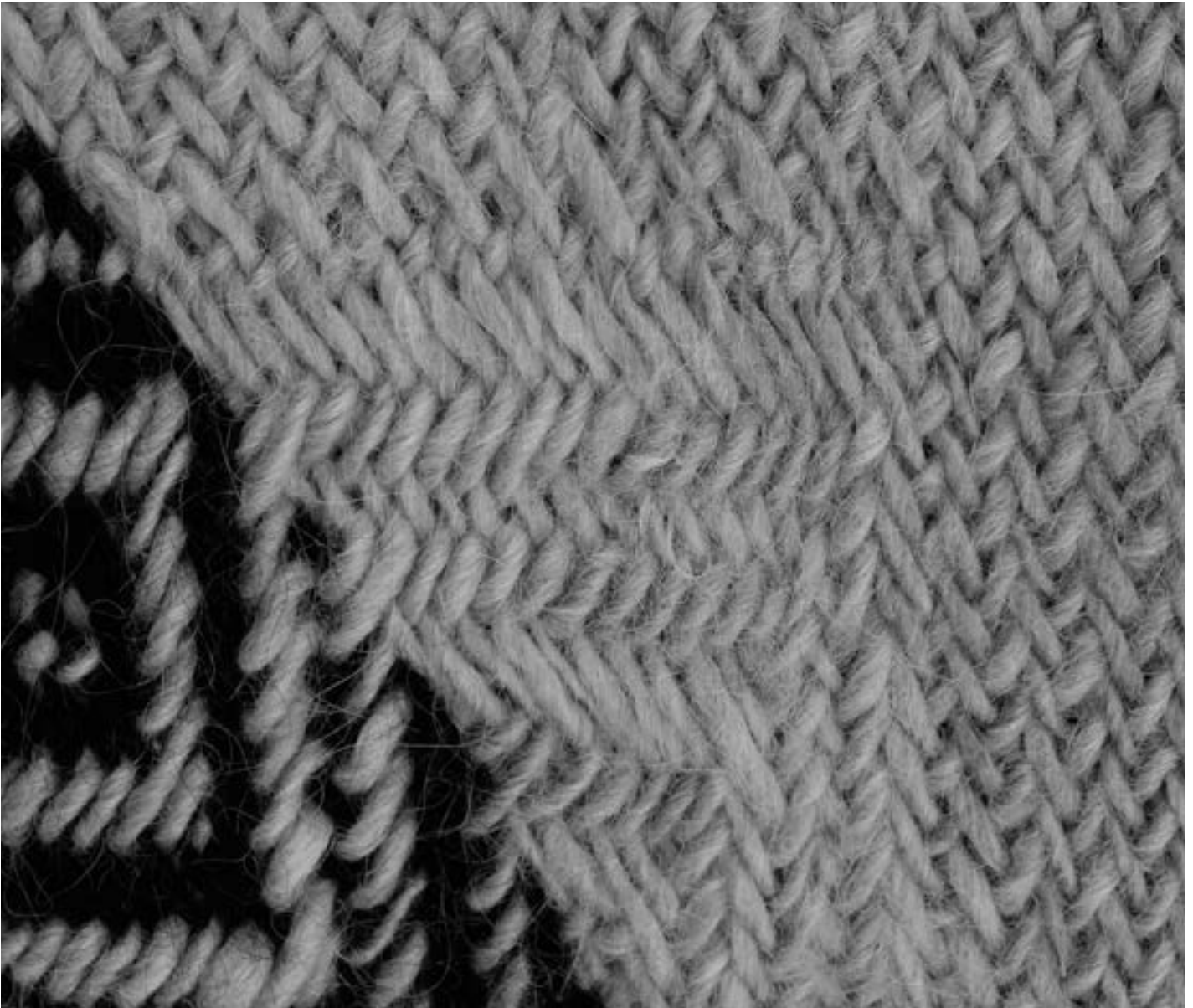
- Educação experiencial
- Ambiente
- Sustentabilidade
- Santa Fe

Para citación de este artículo

Mines, P. y Giavedoni, R. (2016). Guardianes del río. Reflexiones sobre lo que hacemos y aprendemos al lado del agua. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 224-231. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

“

se trata de revisar la propia matriz de los saberes disciplinarios instituidos cuyo pilar maestro común, no es otro que la fragmentación y el reduccionismo económico–tecnológico–científico



© Micaela Block

1. Intervenciones en territorios de agua

Santa Fe es una ciudad de río. Más del 70 % de la superficie del ejido urbano está constituida por ríos, lagunas y bañados, que forman parte de la rica ecorregión del Delta e Islas del Paraná. Alto Verde se encuentra en medio de estos paisajes. Se trata de un barrio de aproximadamente 18 000 habitantes, separado del resto de la ciudad por el riacho Santa Fe. Su origen se remonta a la construcción del Puerto —a inicios del siglo XX— cuando se produjo una de las modificaciones más profundas en el territorio santafesino. A pico, pala y carretilla¹ se abrió el canal de acceso y rectificó el cauce del río. Con la tierra depositada a un lado, surge Alto Verde, en donde identidad y singularidad de gentes, escenarios paisajísticos, riqueza biológica y vulnerabilidad social e hídrica, son parte del paisaje cotidiano.

Pensar intervenciones que busquen mejorar la calidad de vida en Alto Verde (la ciudad y la región) requiere hacer converger las disciplinas del conocimiento en la identificación de problemáticas y el potenciamiento de su transformación benéfica (Pesci, Perez, Pesci, 2007). Se trata de revisar la propia matriz de los saberes disciplinarios instituidos cuyo pilar maestro común, no es otro que la fragmentación y el reduccionismo económico–tecnológico–científico (Martínez Díaz, 2010) y abordar el ambiente como sistema de interacciones múltiples (Mihura, 2010) en ciclos proyectuales en donde las sucesivas fases: problema, objetivos, análisis (identificación de conflictos y potencialidades), interpretación sintética sistémica, acción y verificación de la sustentabilidad alcanzada, retroalimentan y enriquecen teoría y práctica.

Con esta metodología, el equipo interdisciplinario de docentes, investigadores, graduados y alumnos conformado por arquitectos, biólogos, ingenieros en recursos hídricos, diseñadores gráficos, abogados, especialistas en desarrollo y turismo sustentable,

y en ciencias de la educación, ha identificado una variedad y representatividad de conflictos y potencialidades, que ha justificado la elaboración de sucesivos proyectos de extensión.² Algunos de los conflictos más relevantes son la vulnerabilidad socioeconómica³ —sobre todo en lo referente a la población joven—, la ocupación indiscriminada de las zonas inundables, la indiferencia a los procesos de crecidas y estiajes, y la degradación ambiental y depredación de los recursos. En tanto que las riquezas naturales, una posición geográfica privilegiada, la singularidad e identidad de su población respecto a su origen, vinculado al puerto y a la vida en las islas, y la credibilidad en las buenas prácticas de los equipos extensionistas universitarios, son parte de las potencialidades detectadas.

El primer proyecto “Guardianes del río: jóvenes al cuidado del patrimonio natural y cultural de las islas”⁴ puso el foco en la identificación de una alternativa de mediación en el problema que plantean las necesidades básicas insatisfechas y la vulnerabilidad de la población joven del barrio Alto Verde, con la necesidad —también básica— de la conservación de los recursos naturales de la rica zona de la eco–región de Islas y Delta del Paraná en donde se encuentra. Trabajamos con los jóvenes alumnos y ex alumnos de la Escuela Media O. Rupp⁵ en la formación de un grupo Guardianes del río, involucrados en el proceso de reconocimiento y construcción del patrimonio de Alto Verde, desde un enfoque integrador.

Un segundo proyecto “Guardianes del río: trabajo sustentable para jóvenes intérpretes del patrimonio de Alto Verde e islas”⁶ buscó conciliar crecimiento económico, solidaridad social y cuidado de la naturaleza, incluyendo a los Guardianes del río como actores en un territorio más amplio —puerto, zona de influencia, paraje La Boca— en prácticas de turismo sustentable, ensayando

1) Ver http://puertosfe.com/noticias/60_Inaugur+el+Museo+del+Puerto+de+Santa+Fe.html

2) Los Proyectos de Extensión de Interés Social (PEIS) son una modalidad de trabajo generada por equipos de extensión de la UNL que abordan diferentes ejes y problemáticas sociales. Los proyectos trabajan en conjunto con organizaciones sociales, gubernamentales y con la comunidad, socializando el conocimiento generado en la institución y procurando concretar acciones transformadoras. A través de convocatorias periódicas, las propuestas son evaluadas y financiadas con presupuesto universitario. En los proyectos participan docentes, graduados, estudiantes y voluntariado como así también los beneficiarios

directos de los proyectos, tanto en el diseño como en la ejecución y evaluación de los mismos (<http://www.unl.edu.ar/categories/view/cursos#.WA0ua1ThDIU>).

3) En el trabajo “Vulnerabilidad, riesgo y desastres. Sus relaciones de causalidad con la exclusión social en el territorio urbano santafesino”, de Arrillaga, Grand y Busso (2009) donde se localiza territorialmente la vulnerabilidad sociolaboral del conglomerado Santa Fe, en la población comprendida en la vecinal Pro–mejoras Alto Verde se manifiesta un índice medio–alto, lo que significa “problemas sociales estructurales, desde necesidades básicas insatisfechas, a insatisfactorios niveles de inserción laboral, con todos las implicancias que ello acarrea”.

4) PEIS Guardianes del río: jóvenes al cuidado del patrimonio natural y cultural de las islas (2011–2013)

5) Escuela Técnica Particular Incorporada “Omar Rupp” n° 2067, con la Modalidad de Producción de Bienes y Servicios y certificación de Marinero y Auxiliar de Máquinas Navales dependiente del Sindicato de Obreros Marítimos Unidos. Ubicada en la manzana 3, el número de egresados promedio de los últimos años ronda los 25 alumnos. Su director describe la situación escolar como “urbano–marginal” que posee las características propias de este tipo de escuelas, esto es que los alumnos se encuentran en situación de riesgo sociopedagógico, elevado desgranamiento (en los últimos años, se vio una disminución, creemos que es debido

que para el cobro de algunos beneficios sociales se comenzó a exigir la escolarización de los hijos), sumado a esto el alto grado de violencia que suele evidenciarse en este distrito, en donde las discusiones se suelen arreglar con disparos o incluso la muerte, en los últimos años, tuvimos la desgracia que entre alumnos y ex-alumnos sufrimos la muerte de más de 8 de ellos en episodios de violencia. Como resultado de intervenciones anteriores se detectó que los jóvenes expresaban la falta de oportunidades de realización personal y empleo en la zona, y como contracara, la multiplicación de las ocasiones para la delincuencia y el riesgo de caer en adicciones. También se constató que los alumnos, por su pertenencia a un barrio costero de pescadores,

métodos y técnicas de comunicación estratégica, para revelar el significado de un lugar que es visitado por otros (Morales, Guerra y Serantes, 2009).

La situación de relativo aislamiento de todo Alto Verde se siente de manera extrema en el Paraje La Boca, al sur en la manzana 10, donde el llamado Corte materializa lo antedicho. Se trata de una faja costera de aproximadamente 80 m de ancho por 2 km de largo, definida por tierras bajas en tres de sus lados y por el canal de derivación del puerto de Santa Fe en el restante. En el extremo sur del paraje, la escuela Rupp tiene en comodato un terreno en donde está un antiguo Semáforo de Prefectura. Como parte de las actividades de reconocimiento del lugar, se realizaron recorridos por la vecina isla La Tona, en donde los jóvenes alumnos ejercitaron su rol de intérpretes y cuidadosos anfitriones. Así se originó un nuevo proyecto⁷ con la propuesta de construcción de una pequeña infraestructura identificatoria del territorio, en la cual se proponía llevar a cabo actividades de divulgación de patrimonio natural y cultural.

El relato de las actividades y los conocimientos que de allí iban surgiendo alimentaron el desarrollo del trabajo de investigación orientado al diseño de espacios virtuales colaborativos, vinculados a prácticas de extensión,⁸ y dieron marco a las dos jornadas de formación en el Centro de Informática y Diseño de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU), en la que los alumnos de la Escuela Rupp trabajaron en el diseño de materiales de difusión sobre el patrimonio de Alto Verde.

Un tercer proyecto "Nuevos territorios. Nuevos consensos. Turismo Sustentable en el Paraje La Boca"⁹ está en desarrollo y encuentra a los Guardianes del río como parte de la oferta turística local. Cinco de los exalumnos capacitados por el proyecto son concesionarios

de la embarcación municipal La Ribereña, y en un trabajo conjunto con la Subsecretaría de Turismo de la Municipalidad de Santa Fe llevan adelante paseos náuticos educativo-turísticos desde la estación de embarque del dique 2, Puerto de Santa Fe. Este producto es uno de los itinerarios estratégicos en la Microrregión Insular Santa Fe, Rincón y Leyes, que apunta al desarrollo de turismo sustentable y surge del proyecto de investigación que aborda los procedimientos de gestión del desarrollo sustentable en áreas inundables con gobernabilidad difusa.¹⁰

2. Las Prácticas de Educación Experiencial

Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE)¹¹ tienen por objeto incorporar las prácticas de extensión a las propuestas curriculares de las carreras de grado, favorecer la creación de espacios de aprendizaje y, en la práctica, de saberes y actitudes para abordar profesionalmente diferentes situaciones sociales.

La PEEE "Un lugar para los guardianes del río" se desarrolló durante 2015 con el formato de Espacio curricular de articulación en el Ciclo medio, nivel 3, sumando a las asignaturas Taller de Proyecto Arquitectónico III (TPAIII), Construcciones II y Urbanismo II de la carrera de Arquitectura de la FADU. Y tuvo como propósitos:

- El conocimiento, cuidado y planificación de los frágiles paisajes de La Boca, como vía potente para el desarrollo del paraje, demostrativo de lo que podría ser un desarrollo sustentable para un magnífico Alto Verde.
- La generación de un espacio propio para los "Guardianes del río", la toma de posesión de estos nuevos territorios destinados al desarrollo de actividades vinculadas al reconocimiento y divulgación

poseen un alto grado de conocimiento de todo lo relacionado a su entorno natural a lo que se suma el hecho de recibir capacitación técnica en marinería como parte de la currícula escolar.

6) PEIS "Guardianes del río: trabajo sustentable para jóvenes intérpretes del patrimonio de Alto Verde e Islas".

7) Aula virtual proyecto Guardianes del río (<https://entornunl.edu.ar/course/view.php?id=927ovirtual>); Diseño de Grupo en red social Facebook: <https://web.facebook.com/groups/851657354874311/?fref=ts>; Diseño de Página comunidad en red social Facebook <https://web.facebook.com/Guardianes-Del-Rio-404493763087813/> en el marco del CAI+D 2011: Diseño, desarrollo y evaluación de espacios virtuales interactivos destinados a

actividades de docencia, investigación y extensión en la universidad pública argentina, FADU, UNL. Directora: Mg Arq. María Elena Tosello.

8) 15° Convocatoria de proyectos de Extensión Universitaria y Vinculación Comunitaria Universidad, Estado y territorio, Subsecretaría de Políticas Universitarias (SPU).

9) PEIS Nuevos consensos. Nuevos territorios. Propuesta de un turismo sustentable en el Paraje La Boca I y II.

10) CAI+D 2011: Procedimientos de Gestión del Desarrollo Sustentable, en Áreas Inundables con Gobernabilidad Difusa. Caso: Microrregión insular Santa Fe, Rincón y Leyes FICH UNL. Director: Mg. Ing. Enrique Mihura.

11) La educación experiencial es definida por Camilloni (2013) como un

proceso por el cual una vivencia o un conjunto de vivencias se convierte en "experiencia" y ésta en un aprendizaje reconocido como tal. Cuando el aprendizaje es experiencial, quien aprende lo hace en las condiciones sociales de la utilización auténtica de los conocimientos. Aprende en un marco en el que se apunta al logro simultáneo de fines comunitarios y educativos. El alumno aprende a usar los conocimientos en el trabajo. Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) se enmarcan en el Plan de Desarrollo Institucional de la Secretaría de Extensión de la UNL y tienen por objeto incorporar las prácticas de extensión a las propuestas curriculares de las carreras de grado, favoreciendo la creación de espa-

cios de aprendizaje, en la práctica, de saberes y actitudes para abordar profesionalmente diferentes situaciones sociales. Son promovidas por la Dirección de Incorporación curricular de la extensión a través de convocatorias anuales para la presentación voluntaria de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) en las unidades académicas (<http://www.unl.edu.ar/agenda/index.php?act=showEvento&id=14004#.WA0wk1ThDIV>).

del patrimonio natural y cultural de Alto Verde e islas y Alto Verde y puerto.

– El diseño de un lugar que se constituya en una oportunidad para pensar/hacer, en medio de este patrimonio dinámico, y de habitar responsablemente zonas de riesgo hídrico.

Realizada en tres etapas, involucró por parte de la FADU a 6 docentes, 3 tutores y 4 alumnos que participaron de la totalidad de la experiencia; 26 y 37 alumnos en las etapas 2 y 3, respectivamente; 10 alumnos, 3 exalumnos y 2 docentes por la comunidad educativa de la Escuela Rupp; y como parte del equipo de extensión se sumaron docentes Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH), docente y alumno de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) y voluntarios de FADU.

La primera etapa fue coordinada por docentes de la cátedra de Urbanismo y tuvo como objetivo el análisis e interpretación del paisaje de La Boca. Comprendió actividades en taller, recorridos por el barrio de Alto Verde (por tierra y por agua), por el paraje La Boca y la isla La Tona. Incluyó registros fotográficos, el relevamiento topocartográfico y el inventario de especies arbóreas en el predio de la Escuela Rupp. Resultado de esta etapa es la planimetría producto del relevamiento, con cotas altimétricas y medidas superpuestas a capturas Google, las fichas de relevamiento de árboles que incluyen ubicación y características de cada especie. Con los materiales y lecturas mencionadas, se inició la segunda etapa, formulada como la Unidad Temática 2 en el Taller de proyecto Arquitectónico III, con modalidad de “esquicio de ideas”. En ella se planteó el problema de dar forma a un espacio de encuentro de alumnos y ex alumnos de la Escuela Rupp; divulgación del patrimonio natural y cultural; recepción y acompañamiento de visitantes y futuros ecoturistas. Los objetivos se enfocaron en el desarrollo de las capacidades de interpretación de las necesidades individuales y colectivas; lectura del sitio de implantación y sus cambios, del riesgo hídrico y de la vulnerabilidad social, en la formulación de un pequeño programa de usos, diseño de espacios y utilización de tecnologías adecuadas; el desarrollo de las actitudes necesarias, contemplando dimensiones cognitivas, afectivas y de conducta y aptitudes o destrezas de pensamiento, así como observación e interacción social. Incluyó trabajo en taller y en territorio. En el terreno se realizó una jornada de integración en La Boca, paseo en lancha con los exalumnos entrevistados como

informantes, relevamiento fotográfico y confección de croquis con el colectivo Croquiseros Urbanos.¹² En el taller se contó con la exposición de experiencias similares efectuados por el Taller Valderrama de la Universidad Nacional de Rosario¹³ sobre intervenciones en islas. También se compartió un video producido en el Taller de Medios Audiovisuales, Escuela Mantovani¹⁴ sobre un fragmento de la rutina de una anciana en su recorrido desde su casa en La Boca al centro de la ciudad. Durante las jornadas en taller se realizaron enchinchadas (puesta en común) y plenario de cierre con exposición de los resultados más significativos. Posteriormente, se confeccionó una planilla 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 programas para este fin. Como cierre de esta etapa, se expusieron algunos de los trabajos en el Taller sobre Turismo Sustentable en el paraje La Boca¹⁵ del que participaron vecinos, alumnos secundarios e instituciones locales y en donde se recibieron opiniones respecto del impacto de la intervención propuesta.

La tercera etapa estuvo a cargo de la cátedra de Construcciones II y se orientó al rediseño bioclimático del espacio de encuentro y/o divulgación (centro de interpretación) y la vivienda del cuidador del predio y culminó en noviembre con excelentes desarrollos. Se abordaron las nociones de arquitectura sustentable/ bioclimática a partir del uso de los materiales, el control climático, la utilización racional de la energía, el uso de patrones locales en las adaptaciones de los habitantes al territorio, los conceptos de modulación y sistematización de la construcción.

La crecida del río hacia fin del cuatrimestre impidió concretar la materialización de alguna de las propuestas, actividad que será retomada en desarrollos posteriores.

3. Reflexiones en torno al currículo

Es a partir de un enfoque ambiental integral —mediante confrontación de ideas, búsqueda de nuevos conceptos que den cuenta de las múltiples dimensiones espaciales y temporales de los problemas, generación de capacidades de comprensión grupal e interdisciplinaria, impulso del diálogo de saberes y desarrollo de herramientas y metodologías de intervención— que se podrá operar la síntesis que, junto a una profunda formación humanística

12) Croquiseros Urbanos es un colectivo de personas unidas por pasiones similares: el dibujo a mano alzada y la observación de la ciudad, entendidas como hechos grupales y sociales de nuestro entorno, desde diferentes miradas intentan capturar su dinámica y lo difunden por redes sociales

(<http://socearq.org/2.0/2015/08/04/muestra-del-1er-encuentro-nacional-de-croquiseros-urbanos/>).

13) Arquitecto Pedro Ferrazini, de la cátedra Introducción a la Arquitectura, AP1 y AP2. Prof. Titular Mg. Arq. Ana Valderrama. FADU. Universidad Nacional de Rosario. 2007–2014. Isla

Charigué. Equipamientos en Centro Cultural Isla del Charigué.

14) Santa: Didi Arese. Realización: Carla Arese, José Storni. Docentes: Agustín Falco, Tere Cherry. Taller de Medios Audiovisuales, 14 min. 10 seg. Escuela Provincial de Artes Visuales Profesor Juan Mantovani, Santa Fe.

15) Taller sobre turismo sustentable en el Paraje La Boca. Noviembre de 2015. PEIS "Nuevos consensos, nuevos territorios. Turismo sustentable en el Paraje La Boca I". UNL.

“

es a partir de un enfoque ambiental integral que se podrá operar la síntesis que, junto a una profunda formación humanística y el sentido social que caracteriza a la educación universitaria argentina, redunde en una mejor calidad de los aportes de nuestra institución, a los problemas comunitarios de nuestro tiempo y entorno cercanos

y el sentido social que caracteriza a la educación universitaria argentina, redunde en una mejor calidad de los aportes de nuestra institución, a los problemas comunitarios de nuestro tiempo y entorno cercanos.

De esta manera, la Universidad, comprometida con la búsqueda de soluciones innovadoras a problemas sociales, promoviendo valores democráticos y liderando, con ambos, procesos de desarrollo local–regional, podrá estar a la altura de los desafíos que plantean los problemas contemporáneos.

Pensamos que experiencias como la narrada ofrecen escenarios para ensayar nuevos modos de enseñar y aprender la sustentabilidad en arquitectura¹⁶, realizando un aporte al currículo universitario —entendido aquí en su sentido amplio: como todo lo que se enseña y todo lo que se aprende en la Universidad— en la construcción de conocimientos distintos (ayudando a definir y redefinir los contenidos que debemos enseñar) y en la identificación del nuevo perfil profesional que la sociedad demanda.

16) Tesis de Maestría en Desarrollo Sustentable. MINES, P. (2014). Cartografía de lo variable. Otra forma de enseñar la sustentabilidad en arquitectura. Tesis de Maestría en Desarrollo Sustentable. UNLa/Flacam. Cátedra UNESCO.

3.1. Estos nuevos modos, las prácticas de extensión

Pensamos que para gestionar la sustentabilidad necesitamos buscar modos de identificar y llevar adelante acciones concretas en las intersecciones en donde se cruzan distintos sentidos e intereses. Con estas intenciones, las prácticas de extensión que llevamos adelante se sostuvieron en una metodología orientada a identificar problemas, justificar encuadres, proponer estrategias y diseñar pautas de intervención. Intentamos trabajar sobre problemas complejos, usuarios reales, necesidades concretas, que fueran más allá de objetos disciplinares, en este caso, con la vulnerabilidad de los jóvenes de Alto Verde.

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.

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).

La fragmentación del currículo se intentó salvar con el espacio de articulación intercátedra (articulación entre asignaturas) en donde

se acordaron objetos de estudio (territorio con el cual trabajar, programa de necesidades, proyecto base) y se coordinaron cronogramas. Esto requirió coincidencia de temporalidades entre clases teorías y prácticas, entre calendarios académicos y requerimientos sociales, acuerdos entre cátedras de distintas facultades, y la formación de recursos humanos con habilidades en la evaluación de actitudes. Esto resulta bastante trabajoso en un contexto en donde predomina la diversidad de trayectos de los estudiantes y la oferta de múltiples cátedras en el plan de estudios para un mismo ciclo.

Esta puesta en práctica implicó, asimismo, la aceptación de los inconvenientes derivados del clima, las reprogramaciones, reconocimiento de los tiempos de los otros, los “tiempos de la extensión”, como dijera una profesora extensionista. Sabemos que una vez que se reconocen estos límites también se abren un montón de oportunidades y se incorpora la incerteza como parte del proceso.

La actividad modeló formas de pensar al involucrar la totalidad de la persona en estas prácticas de implicación en el territorio y conocimiento de sus gentes, abrimos el camino a un pensar y hacer diferente.

En este recorrido, la posibilidad de trabajo interdisciplinario que da el anclaje de los proyectos de extensión, se convierte en espacio privilegiado pero no sencillo de abordar. Si bien la construcción de conocimientos nutridos por la participación y el encuentro de saberes tiene toda una tradición presente en las políticas de extensión, en sus programas y proyectos, no todos los docentes han tenido ocasión de participar en estos procesos, y el momento de trabajar juntos, lleva implícito un desafío muy grande.

3.2. Desarrollando las capacidades necesarias

Estos modos de pensar y hacer ayudan a dar forma a un nuevo profesional, ese que requiere la universidad del siglo XXI. Gibbons (1998) señala que las aptitudes básicas que habrán de adquirirse entrañarán la capacidad para usar el conocimiento producido por otros en formas nuevas y generadoras de percepciones distintas. Más que intermediarios, los nuevos profesionales deberán ser mediadores. Kessler (2013) afirma que:

“el mediador transforma, traduce y distorsiona modificando el significado y generando otros nuevos, puede trabajar en múltiples direcciones, incluso algunas contradictorias, desarrollar diferentes estrategias y entender a la especificidad de los entramados con los que opera”. (2013:45)

Así, los estudiantes como sujetos sociales —producto y productores de historia y cultura— tendrán, en el marco de las actividades de extensión, la oportunidad de desarrollar capacidad crítica, sensibilidad y profundidad de análisis. Muchas veces, en su disposición a no saber residirá su potencial capacidad de generar nuevos saberes holísticos e integrales, que permitan leer y entender problemáticas sociales y culturales. Podrán desarrollar capacidades para crear más ciudadanía e inclusión social, y adquiriendo autoconfianza, tomar decisiones creativas con autonomía y responsabilidad, conscientes de las necesidades de los otros.

Para Camilloni (2013), el tema es cómo hacemos para pegar el salto de la enseñanza de lo previsible hacia la capacidad para resolver problemas imprevisibles. En este camino exploramos modos de innovación educativa que sirvan de andamiaje en este trayecto. Desarrollando estas destrezas, estaremos enseñando y aprendiendo la sustentabilidad.

3.3. Qué enseñar y qué no

Como vimos, la demanda de nuevos conocimientos alentó la búsqueda de otras miradas. Camilloni habla de:

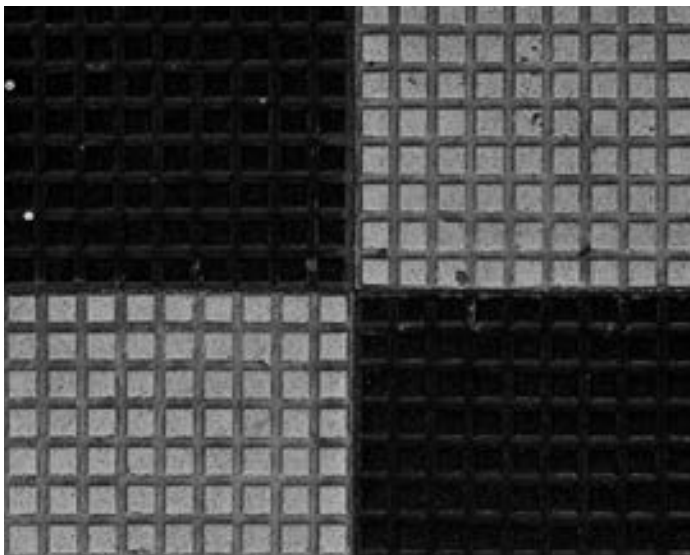
“conocimientos estratégicos, o condicionales que implican saber por qué, dónde, cuándo y cómo se utilizan estos conocimientos, elaborados, particularmente, en relación con situaciones, casos, problemas o proyectos tal y como se encuentran en la vida real”. (2013:11)

Viejos y nuevos conocimientos surgieron en el desarrollo los 5 proyectos sobre Alto Verde y el puerto y Alto Verde y las islas y aumentaron la conciencia sobre nuestro territorio. Buscamos generar un saber de relaciones (Morin, 2007), afinando la percepción para descubrir la verdadera trama de la vida (Capra, 1996), en donde las partes y el todo se entiendan en una red de relaciones, y los patrones puedan dar forma al habitar (Pesci, 1990). Uno de los saberes indispensables es el reconocimiento de la matriz natural de nuestra región: la acción de los ríos y los pulsos de inundación representan la principal fuerza que determina y controla nuestra convivencia con el río en todas las escalas. Es necesario articular los conocimientos provenientes de otras disciplinas, como Geografía, Antropología, Ciencias Biológicas, los saberes populares, las tradiciones artísticas y las habilidades políticas, para ir al encuentro del saber en construcción sobre el área metropolitana Santa Fe–Paraná.

Algunos alumnos reaccionaron ante estos desafíos y aparecieron —entre las respuestas tradicionales con proyectos de arquitecturas abstractos, aisladas del contexto— intervenciones mínimas, respetuosas y comprometidas con el paisaje y su gente. El desafío de legitimar otras miradas disciplinares e incluir otros saberes nos obliga a decidir qué enseñar y qué no enseñar, relegando algunos saberes ya instituidos. Alumnos y docentes nos lanzamos a esta aventura y decidimos seguir haciendo y aprendiendo al lado del agua.

“

el desafío de legitimar otras miradas disciplinares e incluir otros saberes nos obliga a decidir qué enseñar y qué no enseñar, relegando algunos saberes ya instituidos.



© Gastón Pignata

Referencias bibliográficas

- Arrillaga, H.; Grand, M.L. y Busso, G. (2009). Vulnerabilidad, riesgo y desastres. Sus relaciones de causalidad con la exclusión social en el territorio urbano santafesino. En Herzer, H. y Arrillaga, H. (Coords.), *La construcción social del riesgo y el desastre en el aglomerado* (pp. 59–104). Santa Fe: Ediciones UNL.
- Camilloni, A.R.W. de (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículum universitario. En Menéndez, G. y otros, *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y de enseñar* (pp. 11–21). Santa Fe: Ediciones UNL.
- Camilloni, A. R. W. de (2012) Curso de Formación *La evaluación de los proyectos de extensión incluidos en el currículo*. Abril 2012, FADU, UNL. Santa Fe, Argentina.
- Capra, F. (1996). *La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- García Canclini, N. (2010). *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*. Madrid: Katz Editores.
- Gibbons, M. (1998). La pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, octubre. París.
- Kessler, M.E. (2013). Hacia la construcción de una intervención fundada: los entramados de la extensión. En Menéndez, G. y otros, *Integración docencia y extensión, otra forma de aprender y enseñar*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Martínez Díaz, G. (2010). Reeducarnos para la sustentabilidad: un intento en la enseñanza de grado en Arquitectura en Educación ambiental en la Universidad de la República. Estado y perspectivas. Grupo de educación ambiental. Red temática de medio ambiente Universidad de la República. Montevideo: Tradinco SA.
- Mihura, E. (2010). Reflexiones y aportes para la sustentabilidad de procesos de gestión alternativa de la Educación Superior: estrategias para una Educación para el Desarrollo Sustentable. Tesis Maestría en Desarrollo Sustentable. FLACAM–UNLa. Cátedra UNESCO para el Desarrollo Sustentable.
- Mines, P. (2014). Cartografía de lo variable. Otra forma de enseñar la sustentabilidad en arquitectura. Tesis de Maestría en Desarrollo Sustentable. UNLa/Flacam. Cátedra UNESCO para el Desarrollo Sustentable.
- Morales, J.; Guerra, F. y Serantes, A. (2009). Bases para la definición de competencias en Interpretación del Patrimonio. Fundamentos teóricos y metodológicos para definir las competencias profesionales de los especialistas en Interpretación del Patrimonio en España. CENEAM. www.mma.es/portal/secciones/formacion_educacion/grupos_ceneam/interpretacion_patrimonio/pdf/anexo2_bases_competencias_interpr.pdf (recuperado el 29/5/2016).
- Morin, E. (2007). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pesci, R. (1990). La Arquitectura del Ambiente. *Ambiente*, (66). La Plata: Fondo editorial Cepa.
- Pesci, R.; Perez, J. y Pesci, L. (2007). *Proyectar la sustentabilidad 2: Enfoque y metodología de FLACAM*. La Plata: Fondo editorial Cepa.

Espacio de Formación Integral “Agricultura familiar en el Uruguay”. Propuesta de formación para el análisis crítico de la ruralidad uruguaya

Matías Carámbula Pareja

Profesor de la Facultad de Agronomía,
Universidad de la República, Uruguay.
mcarambula@fagro.edu.uy

Emilio Fernández Rondoni

Profesor del Centro Universitario
de Tacuarembó, Universidad de la
República.
emilio.fernandez@cut.edu.uy

Integración de la docencia y la extensión /
Intervenciones

RECEPCIÓN: 24/06/16

ACEPTACIÓN FINAL: 10/10/16

Resumen

La Universidad de la República (UdelaR) de Uruguay ha iniciado un proceso de reforma que, entre otros objetivos, busca mejorar la integralidad de las funciones universitarias. Una de las propuestas para fomentar la integración de actividades de enseñanza, investigación y extensión, es la promoción de los Espacios de Formación Integral (EFI). El EFI “Agricultura familiar en el Uruguay” es una propuesta formativa en la cual se articula un espacio de formación conceptual con un trabajo empírico de aproximación a la realidad, las dinámicas y las estrategias de los agricultores familiares del Uruguay. A lo largo del tiempo se ha generado una diversidad de productos (artículos, ponencias, proyectos, tesis, grupos de trabajo) pero, sin dudas, la experiencia acumulada da cuenta que el principal resultado es una nueva forma de enseñar y aprender en sintonía con algunos de los sectores postergados del campo.

Palabras-clave

- Formación integral
- Agricultura familia
- Territorio

Resumo

A Universidade da República do Uruguai iniciou um processo de reforma que, entre outros objetivos, visa a melhorar a integridade das funções da universidade. Uma das propostas para promover a integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão, é a promoção dos Espaços de Formação Integral (EFI). O EFI "Agricultura Familiar no Uruguai" é uma proposta de formação que articula um espaço de formação conceitual com um trabalho empírico de aproximação à realidade, à dinâmica e às estratégias dos agricultores familiares do Uruguai. Ao longo do tempo se gerou uma variedade de produtos (artigos, palestras, projetos, teses, grupos de trabalho), mas, sem dúvida, a experiência acumulada revela que o resultado principal é uma nova forma de ensinar e aprender em sintonia com alguns dos setores negligenciados do campo.

Palavras-chave

- Formação integral
- Agricultura familiar
- Território

Para citación de este artículo

Carámbula Pareja, M. y Fernández Rondoni, E. (2016). Espacio de Formación Integral “Agricultura Familiar en el Uruguay. Propuesta de formación para el análisis crítico de la ruralidad uruguaya”. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 232-239. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

1. La Universidad en reforma y construcción

Durante el rectorado del Dr. Rodrigo Arocena (2006–2014), en la Universidad de la República de Uruguay (UdelaR) se desarrolló un proceso de reforma universitaria que, entre otros objetivos, planteaba la necesidad de fortalecer la integralidad de las funciones universitarias; enseñanza, investigación y extensión, tal como se expresa en su Ley Orgánica. Según Tommasino¹ y Rodríguez al definir las características generales y desafíos de la integralidad señalaban que:

“Un primer aspecto a delimitar son las características generales de la integralidad y lo que se ha venido realizando en este sentido. Por un lado, un primer movimiento realizado fue pasar de considerar a la extensión como un aspecto importante en el proceso de Reforma Universitaria, a considerarla como el punto de partida para el desarrollo de prácticas integrales, y en consecuencia pensarla como una de las herramientas de transformación de la Universidad”. (2012:21)

Además de la integralidad de las funciones se proponía un fuerte énfasis en la curricularización de la extensión, generando una red de extensión como engranaje institucional para la promoción de los procesos de integralidad y curricularización de la extensión en las diferentes carreras universitarias. Blixen y Russi (2011) indicaban que las acciones emprendidas han sido muchas, destacando por su centralidad la generación y fortalecimiento de Unidades de Extensión a nivel de los distintos servicios universitarios o Facultades.

1) Pro rector de Extensión de la Universidad de la República, Uruguay (período 2006–2014).

La integralidad y la curricularización de la extensión encontraban sus síntesis en la propuesta de los Espacios e Itinerarios de Formación Integral:

“La incorporación de las prácticas integrales (...) en la currícula de las distintas carreras o formaciones profesionales requiere de la consideración de diferentes instancias en donde se concretarán. La primera son los Espacios de Formación Integral (EFI), que permitirán la curricularización de este tipo de actividades a nivel de las diferentes carreras. La segunda es la de los Itinerarios de Formación Integral (IFI), que asegurarán la continuidad de los procesos a lo largo de la trayectoria formativa de los estudiantes.” (UdelaR, 2010:19)

Estos espacios de formación deben integrar conocimientos de diversas disciplinas, para lo cual es necesario que los equipos docentes generen abordajes interdisciplinarios en el largo plazo. Además se entiende que, en la medida en que estos espacios se integren en algunos programas de extensión ya existentes, que se asumirán como “programas plataforma” (UdelaR, 2010:20), los procesos desencadenados serán más acordes a las dinámicas específicas de las poblaciones con las cuales se interactúa.

“Es claro que el camino que se ha iniciado implica numerosas modificaciones a nivel de la Universidad en su conjunto, así como también en los servicios universitarios y en los equipos docentes que llevan adelante las distintas actividades. No solo es un cambio desde el punto de vista metodológico sino que implica también una modificación en las actividades cotidianas de los actores universitarios, siendo fundamental el involucramiento y apropiación de la propuesta por parte de los docentes y la Universidad toda. A su vez, transitar este proceso implica cambios importantes con relación a cuestiones como la evaluación docente, los paradigmas en los cuales se ha basado la investigación desde la Universidad, la relación entre estudiantes y docentes y la Universidad con la comunidad”. (Blixen *et al.*, 2011:4)

2. EFI “Agricultura familiar en Uruguay: perspectiva desde el territorio” (2007-2015)

En este EFI se articulan dos estrategias de abordaje a la realidad de la agricultura familiar en Uruguay. Por un lado, el desarrollo de debates conceptuales sobre la temática desarrollada en el curso. Por otro lado, a través de la realización de un trabajo empírico desde el cual que se proponía una aproximación exploratoria a las dinámicas y las estrategias de los agricultores familiares del Uruguay, en un contexto de conflictos de la producción familiar con otros modelos productivos.

Los objetivos generales del Espacio eran: a) estudiar y comprender algunas características y consecuencias de los recientes procesos económicos y sociales que están signando la realidad agropecuaria del Uruguay en las últimas décadas. b) contribuir al conocimiento de diversos actores rurales a los efectos de aportar insumos en el marco de las labores de docencia/investigación que desarrollamos y c) colaborar mediante el aporte de información, al diseño e implementación de las políticas públicas dirigidas hacia el sector. La metodología de trabajo fue la siguiente: un curso compuesto de tres bloques centrales. El primero en el que se brindaban los elementos conceptuales sobre la temática propuesta (agricultura familiar y territorio). Este bloque estaba compuesto por cinco clases teóricas, en las cuales se realizaba una presentación conceptual por parte del equipo docente, abriendo luego, un espacio para el debate con los estudiantes basado en la bibliografía obligatoria (fichaje de lecturas). El segundo bloque del curso consistía en una pasantía de tres jornadas en la zona a definir en cada edición (con la idea de ir rotando los lugares en el territorio). La propuesta era que los estudiantes llevaran adelante actividades de investigación y extensión, incorporando elementos conceptuales en torno a la Producción Familiar y su vínculo con el territorio. Para cumplir con los objetivos planteados los estudiantes que participaban del curso elaboraban un diagnóstico a partir del relevamiento efectuado con las familias rurales y las instituciones involucradas. El abordaje del territorio implicaba vincularse e interactuar con los distintos actores de diversas formas (mesas redondas, entrevistas, vivencias). Finalmente, los estudiantes elaboraban y presentaban una monografía en donde sintetizaban su análisis de la agricultura familiar y el territorio.

El equipo docente estaba integrado por docentes de diferentes servicios de la UdelaR, como las Facultades de Agronomía, de

Veterinaria, de Psicología y el Centro Universitario de la Región Este – Sede Rocha. También el equipo docente tenía una matriz disciplinar diversa: docentes formados en agronomía, psicología, sociología y trabajo social siendo uno de sus roles el actuar como disparador para la discusión de los temas que el curso pretende abordar, además de brindar elementos históricos y actuales sobre el territorio y los distintos actores. Es a partir de esta opción y convicción que se sustentaba el trabajo del grupo en su conjunto, siendo importante considerar que no era una visión compartida en forma unánime por todos los docentes de nuestra Universidad. En los nueve años de instrumentado el curso, participaron aproximadamente 250 estudiantes de diferentes carreras de grado de la UdelaR (agronomía, veterinaria, ciencia política, humanidades, sociología, trabajo social, geografía, licenciatura en desarrollo, psicología, licenciatura en paisaje así como también una decena de estudiantes extranjeros). Sobre la formación y vivencia de los estudiantes los resultados han sido muy interesantes, ya sea desde el punto de vista del diálogo y construcción interdisciplinar, como desde la temática planteada, lo que ha permitido el intercambio de realidades y saberes en muchos casos desconocidos e invisibles. Durante este trayecto fueron entrevistados aproximadamente 200 productores/as familiares nucleados en distintas Sociedades de Fomento Rural,² miembros de la Comisión Nacional de Fomento Rural, así como colonos asentados en tierras del Instituto Nacional de Colonización.³ También participaron en las actividades de aula y las actividades en los territorios del EFI diversos organismos públicos (nacionales y departamentales).

La acumulación de información y conocimiento generado por el EFI ha permitido una mejor comprensión del objeto de estudio abordado y ha contextualizado algunas de las características de la producción agropecuaria nacional en las últimas décadas, focalizando en las dinámicas sociales subyacentes. Se ha avanzado en la caracterización de diversas zonas del país (sobre todo las zonas este y sur) desde una perspectiva fundamentalmente territorial, complejizando la mirada, desde la producción, la economía, la sociedad, el ambiente y la cultura. De alguna manera, al sistematizar los avances más significativos, se han identificado aproximaciones a la comprensión de diversas dinámicas sociales que están ocurriendo en las regiones estudiadas pero también, se ha rescatado la visión crítica y fermental de diferentes perspectivas (por orientación disciplinar, por intereses, etc.).

2) Organización gremial de segundo grado, representativa de los intereses de los productores familiares del país.
3) Organismo público cuyo cometido

es posibilitar el acceso a tierra a sectores sociales vulnerables económicamente mediante subsidios estatales.

3. Parámetros para el análisis del EFI “Agricultura familiar en el Uruguay”

Como plantea Tommasino (2008), la noción de integralidad de las funciones universitarias presenta postulados de larga y valiosa tradición dentro de la Universidad, los cuales sintetiza en:

- La integración de los procesos de enseñanza y creación de conocimiento a experiencias de extensión.
- La perspectiva interdisciplinaria tanto en el nivel epistemológico vinculado a la enseñanza (tratamiento de los contenidos) y a la creación de conocimiento (construcción del objeto de investigación) como en el nivel de la intervención (construcción y abordaje de los problemas, conformación de los equipos).
- La intencionalidad transformadora de las intervenciones, concibiendo a los actores sociales como sujetos protagonistas de dichas transformaciones y no como objeto de intervenciones universitarias (participación comunitaria, diálogo de saberes y ética de la autonomía).
- La concepción integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en el tratamiento de los contenidos como en las metodologías (ecología de saberes, enseñanza activa, aprendizaje por problemas).
- Un enfoque territorial e intersectorial en el abordaje de las intervenciones.

A continuación, y tomando como referencia estos cinco postulados, se realiza la evaluación del EFI.

3.1. La perspectiva interdisciplinaria en los procesos de enseñanza, creación de conocimiento y de intervención universitaria

La estrategia pedagógica y metodológica para el estudio de la realidad estuvo basada en la delimitación más focalizada del trabajo en algún aspecto concreto que oficiara de mediador entre el debate teórico-conceptual de carácter general, agricultura familiar, con las distintas dimensiones involucradas en los conflictos territoriales. Esta opción posibilita, por un lado, para los estudiantes cierta profundización en el análisis y la conexión teórico-práctica, y por otro, significa un aporte crítico-reflexivo para las organizaciones e instituciones que se encuentra trabajando en el territorio (Universidad, organizaciones de productores, instituciones públicas nacionales y departamentales) (Carámbula y otros, 2011).

El componente de mayor captación de información y, en buena medida, de experiencia y aprendizaje vivencial, se alcanzó en las entrevistas individuales y en algunos casos grupales que se realizaron a productores, organizaciones e instituciones. El criterio adoptado intentó contemplar la diversidad de visiones respecto de cada uno de los problemas eje en cuestión.

Como producto del trayecto de este EFI se fueron generando propuestas y proyectos⁴ que tienen como líneas de trabajo a:

“la extensión entendida como un proceso dialógico y bidireccional redimensiona a la enseñanza, al aprendizaje y a la investigación. Si los procesos de enseñanza y aprendizaje se extienden fuera del aula, cuidando al mismo tiempo de mantener los mejores niveles académicos en las actividades desarrolladas, su enriquecimiento puede ser importante. Cuando las tareas se generan y operan en terreno, partiendo de los problemas que la sociedad tiene, intentando junto con ella encontrar alternativas, entonces el acto educativo se reconfigura y amplía”. (UdelaR, SCEAM, 2009:4)

Asimismo, en la mayoría de los territorios en los que se participó se instrumentaron diversas formas de devolución a los productores y/o sus organizaciones, así como a las distintas instituciones participantes (escuelas rurales, organismos departamentales/municipales, etc.), de los trabajos realizados por los estudiantes de modo de construir esa instancia dialógica. En este sentido, se entregaron a los productores los trabajos monográficos de los estudiantes y se efectuaron talleres de devolución en los propios territorios.

3.2. La intencionalidad transformadora de las intervenciones

Las entrevistas efectuadas por los estudiantes del curso tuvieron el propósito de identificar los diferentes conflictos y confluencias entre las perspectivas brindadas en el curso, la visión de los actores institucionales, la observación en campo y los discursos de actores representativos del proceso. Las reflexiones sobre la experiencia se focalizaron en el análisis de la información aportada por los entrevistados y en la resonancia que éstos provocaron en los estudiantes en el plano de la sensibilidad y de las ideas. En este sentido, la formación integral planteada, como intencionalidad política de la extensión universitaria, impulsa no solamente la articulación con la enseñanza y la investigación sino también un

4) Proyecto trayectorias integrales. “Continuando la experiencia del EFI con familias vinculadas al territorio de la Sociedad de Fomento Rural en

San Miguel, Rocha: Metodologías participativas para la organización e integración social”. 2013-2014. SCEAM, UdelaR

“

en la mayoría de los territorios en los que se participó se instrumentaron diversas formas de devolución a los productores y/o sus organizaciones



© Hugo Pascucci

proceso de conocimiento y reconocimiento del estudiante, del docente, del investigador (el sujeto cognoscente) en un proceso de interpelación y transformación de la realidad que integra la transformación del propio sujeto.

La realidad abordada presentó un importante abanico de expresiones de las interrelaciones entre diferentes actores que se presentan como desafíos para el estudiante en el proceso de comprensión y análisis. En este sentido, la intensidad del trabajo de campo —en todos sus componentes— y en particular el carisma “atrapante” de los integrantes de las organizaciones sociales incidieron en cierta medida, en algunos casos, inhibiendo el desarrollo de un análisis de mayor profundidad. Por otro lado, es de destacar que, la situación en la que se encuentran los productores, sensibiliza, genera adhesión e impone de alguna forma la reelaboración teórico–conceptual, política (¿por qué no?) y por tanto humana, de las prenociones con las cuales se llega a la realidad concreta. En este sentido, se requiere también un rediseño de la propuesta docente (Carámbula y otros, 2011). La realidad de los hombres y mujeres con quienes se trabajó despierta sensibilidades y promueve reacciones de compromiso. Los estudiantes arriban a un territorio con un bagaje teórico y algunas imágenes disciplinares, en tanto que la realidad y los problemas concretos a los cuales se enfrentan remueven dicha teoría y, sobre todo, cuestionan lugares y posiciones de los estudiantes.

“Sin cohibir reacciones y acciones, el grupo docente tendrá un desafío singular en promover la crítica y el análisis, integrando historia anterior y realidad conocida, pretendiendo desviar la sensibilidad de una realidad hacia la sensibilidad de un proceso, el cual a veces requiere de cierta crítica desapasionada”. (Carámbula y otros, 2011)

3.3. La concepción integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje

La impronta del espacio ha sido guiada por tres conceptos articulados y confluyentes entre sí: integralidad, interdisciplinariedad y complejidad. Desde esta perspectiva, se ha tratado de estimular a los estudiantes en el debate en aula, el intercambio de saberes en los territorios y en el trabajo monográfico. La propuesta pedagógica tenía la pretensión de apelar a la creación, la reflexión y, por qué no, a la autonomía del estudiante, individual y colectivamente, integrando una diversidad de saberes y problematizando una realidad concreta con espíritu de transformación.

Por definición, la integralidad y la interdisciplinariedad son el producto de un trabajo colectivo. El conocimiento específico, integrado y articulado, para comprender y transformar una realidad determinada, generado a partir de diversas disciplinas, es el fruto de un proceso de trabajo no exento de dificultades. Los estudiantes y docentes van construyendo necesariamente su formación en torno

a una disciplina. La formación disciplinaria, disciplina en torno a un objeto y un modo de conocimiento. Esta formación es básica y necesaria para poder aportar niveles conceptuales sólidos a la perspectiva disciplinaria. Pero es en el encuentro, la discusión, la mutua formación y la puesta en juego de la pertinencia y alcance de los niveles conceptuales de cada disciplina, sostenido en los espacios adecuados, que se consolida o no la producción interdisciplinaria. Esta producción requiere inevitablemente la constitución y conformación de equipos interdisciplinarios que posibiliten el desarrollo de la especificidad de los trabajos. Por lo tanto, no solo es menester aprender contenidos y modos de generar conocimiento en un área determinada, sino que esto va acompañado por un aprendizaje de lo que es trabajar colectivamente y de cómo los productos logrados son el resultado de un proceso específico.

Este aprender a trabajar colectivamente, que se logra en gran parte experimentándolo, es uno de los resultados formativos más valiosos.

Así pues, la evaluación del EFI concebida con la estructura de una monografía grupal tenía como objetivo central promover el espíritu crítico y autónomo del estudiante. También el producto monográfico se visualizó como un insumo para el colectivo docente radicado en el territorio, las organizaciones de productores (SFR) y la diversidad de instituciones que trabajan y articulan territorialmente, puesto que reúne aspiraciones de formación de estudiantes, aportes descriptivos y reflexivos para el trabajo de las organizaciones e ideas para el equipo de trabajo las instituciones y de la Universidad. Se presentó cerca de medio centenar de trabajos monográficos, cada uno de ellos problematizado desde la producción familiar y el territorio y focalizado en las dimensiones que el colectivo de estudiantes definió libremente. En general, los textos cubrieron los objetivos planteados e interpelaron la realidad desde las bases conceptuales brindadas en el curso. Fueron presentados en un espacio de debate promoviendo, además del producto escrito, un espacio de diálogo y reflexión colectiva en el cual se debatieron la vivencia y aspectos teóricos y metodológicos.

Las monografías elaboradas por los distintos grupos de estudiantes con diferentes trayectorias disciplinares, distribución realizada con pretensión de interdisciplinariedad, fue también un abordaje alternativo a la mirada disciplinar que caracteriza la currícula universitaria. Sostenida desde una concepción de la complejidad de la realidad social, la experiencia reafirma el espíritu, la vivencia y el potencial del diálogo entre diferentes disciplinas en la reflexión sobre los problemas y alternativas de la realidad en estudio (Carámbula y otros, 2011).

3.4. Enfoque territorial

Para una mejor comprensión del proceso estudiado, producción familiar, se incorporó una perspectiva conceptual en la cual se

define y construye al territorio desde sus habitantes, asignando una mirada histórica y social a un espacio que trasciende el territorio geográfico:

“Desde una perspectiva territorial es imprescindible construir un pensamiento que vincule lo que habitualmente se separa y se compartimenta, por ejemplo el habitante y su hábitat. Un pensamiento que se enriquezca de la diversidad del territorio y reconozca en sus singularidades las riquezas de la sociedad que le es inherente, por lo tanto inseparable. Es necesario pensar el territorio desde una perspectiva que se preocupe por comprender las inter-relaciones potenciales más que autonomías empobrecedoras”. (Urruzola, 2007:90)

A su vez, para comprender el territorio como una totalidad es fundamental entender su multidimensionalidad, ya que en sintonía con las distintas intencionalidades los territorios pueden ser concebidos de múltiples formas por diferentes agentes. Adoptar concepciones de territorio más amplias o más restringidas dependerá de la intencionalidad del sujeto que reelabora o que utiliza el concepto (Fernández y Carámbula, 2011). En este espacio se adoptó una significación más amplia para su concepto. En la medida en que los territorios son construcciones sociales, generalmente cuando nos encontramos frente a distintos tipos de ellos están en constante conflicto. Considerar al territorio como uno es ignorar la conflictividad (Mançano, 2008):

“La construcción, permanencia, desaparición y/o emergencia de diversas formas de territorios y territorialidades están signadas por el conflicto que plantea el reconocimiento de los derechos de las colectividades locales. Sus implicaciones son fundamentales en la comprensión del mundo rural, ya que refieren a la circulación del poder en su capilaridad y de qué manera se (auto) construye la sociedad. El tema, entonces, no solamente es económico (prevalencia de ciertas formas de producción sobre otras) sino que cobra dimensiones políticas en cuanto refiere al reconocimiento, la representación y participación de grupos sociales (la producción familiar) en el proyecto democrático que desde el Estado —y el sistema político todo— se preconiza”. (Fernández y Carámbula, 2012:107)

No es menor en el caso de este EFI la radicación del trabajo empírico en un territorio de influencia de uno de los nuevos Centros Regionales de la Universidad. Es decir, el EFI en su

cuota y lugar también formó parte del proceso contemporáneo de descentralización universitaria. E integró además en algunas ediciones del curso docentes y estudiantes del Centro Regional Este. Como producto de este trabajo descentralizado, en clave local, se han desarrollado proyectos de investigación y extensión universitaria que han sido pensados y construidos desde los diálogos y aprendizajes del EFI.

4. Principales desafíos

En términos generales, el EFI ha cumplido con los objetivos para los cuales fue concebido.

Por un lado, al incorporar los objetivos centrales de los espacios de formación integral, promoviendo de manera integrada la curricularización de la extensión, la iniciación a la investigación y la innovación en los planes de estudios, lo que en el título del artículo se definía como espacio de formación. Por otro lado, en términos específicos, el EFI logró ubicar a los estudiantes en una realidad concreta con la intención de complejizarla e identificarla y, por qué, de no transformarla a través de la generación de un espacio que podemos definir como "de interpelación".

Con relación al primer objetivo de estudiar y comprender algunas características y consecuencias de los recientes procesos económicos y sociales que están signando la realidad agropecuaria del Uruguay en las últimas décadas, en tanto que espacio de formación, se logró en gran medida una ruptura con miradas disciplinares, una comprensión de que el territorio se construye, se habita y muchas veces se defiende en conflicto, en el sentir de Milton Santos (1990), ese lugar donde confluyen todas las pasiones y todas las acciones. Este concepto ha sido desde el debate y la reflexión el espacio conceptual más fermental del EFI. Desde allí se ha proyectado el EFI como espacio de aprendizaje, investigación y extensión.

El otro componente en que se ha destacado el aporte del espacio de formación es la construcción de un abordaje interdisciplinario desde la complejidad del problema en estudio, ya sea a nivel docente como a nivel de los estudiantes, reconstruyendo los contenidos y los métodos desde la integración de saberes y experiencias. Sobre este punto, el estímulo y formación en el trabajo interdisciplinario parece ser un elemento central en cuanto a los niveles de reflexión y análisis que logren los estudiantes.

Con referencia al segundo objetivo, de contribuir al conocimiento de diversos actores rurales a los efectos de aportar insumos en el

marco de las labores de docencia/investigación que desarrollamos, se generó un espacio de análisis crítico que permitió trabajar sobre cómo se efectúa el proceso cognitivo de abstracción y elevación conceptual. Sin que esto signifique un alejamiento de la realidad inmediata de los actores a los que se pretende contribuir con conocimiento nuevo y sistematizado y que tampoco suponga una repetición del discurso y las representaciones de los productores y sus organizaciones.

Por otro lado, un tema emergente para repensar el EFI es el aporte concreto hacia las organizaciones y las instituciones. La experiencia puede mostrar la necesidad de incorporar al trabajo monográfico aportes concretos sobre la realidad conocida, ya sea para las organizaciones de productores como para las instituciones insertas en los territorios, principalmente desde la política pública. En este sentido, el involucramiento de las organizaciones e instituciones en la definición de los ejes-problema sobre los cuales trabajaron los estudiantes parece ser un camino a recorrer. En tanto, con referencia al tercer objetivo, de colaborar mediante el aporte de información, al diseño e implementación de las políticas públicas dirigidas hacia el sector, se incidió en la recopilación y sistematización de diversas aristas del sector de productores familiares que hacen a su realidad cotidiana (económica, social, política) y se propugnó por la circulación de esta información en distintos organismos e instituciones vinculados al sector desde las esferas públicas (nacionales, departamentales, municipales, etcétera).

A modo de síntesis y a partir del proceso de planificación y coordinación del curso, han surgido algunas preguntas en torno al proceso universitario de desarrollo de los EFI. La primera tiene que ver con cómo se incorporan los EFI a una realidad universitaria con baja dedicación docente, escasa infraestructura, esquemas curriculares rígidos, cómodos, instalados en la dinámica de los distintos grupos docentes y naturalizados por los mismos. La segunda es sobre la capacidad que tendrán los EFI, en tanto sean actividades acotadas por tiempos curriculares, de transformar el vínculo Universidad-comunidad y la relación docente-estudiante y de desarrollar verdaderos procesos de extensión crítica. Finalmente, un nudo importante en todo esto es la capacidad que tendremos de transformar las estructuras generadas en torno a las actividades curriculares, que por momentos se presentan como inamovibles, pesadas y difíciles de cambiar.

Referencias bibliográficas

- Blixen, C.; Carámbula, M.; Moraes, A.; Oyhantçabal, G.; Russi, E. (2011). La integralidad como desafío de la práctica docente estudiantil. El caso del Espacio de Formación Integral (EFI) "Sociedad, Estado y Universidad: encuentros y desencuentros en torno al desarrollo". XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.
- Blixen, C. y Russi, E. (2011). Los Espacios de Formación Integral ¿hacen la diferencia? Reflexiones a partir de la experiencia en Facultad de Agronomía. IV Jornadas de Investigación y III Jornadas de Extensión de la FHCE-UdelaR. Formato CD. Uruguay.
- Carámbula, M. y Fernández, E. (2014). Agricultura Familiar y Territorio: espacio de formación e interpelación de la realidad rural uruguaya. En *IX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural "Sociedades rurales latinoamericanas. Diversidades, contrastes y alternativas"*. México DF.
- Carámbula, M.; Bandera, G.; Blixen, C.; Echeverriborda, G.; Echeverriborda, M.; Fernández, E.; Moraes, Á.; Oyhantçabal, G.; Otero, M. y Russi, E. (2011). Sociedad, Estado y Universidad: encuentros y desencuentros en torno al desarrollo. El desafío de los espacios de formación integral como propuesta integradora de las funciones universitarias. Ponencia presentada en II Seminario Internacional de Innovación Docente en la Enseñanza Superior del Desarrollo Rural en Iberoamérica. Universidad de Almería. España.
- Fernández, E. y Carámbula, M. (2012). Territorios en disputa: la Producción Familiar en el este uruguayo. *Revista Interuniversitaria de Estudios Territoriales PAMPA*, (8). Santa Fe-Montevideo: Ediciones UNL-UdelaR. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/handle/1/7159>
- Mançano, B. (2008). Territorio, teoría y política. En *Actas del Seminario Internacional "Las Configuraciones de los Territorios Rurales en el Siglo XXI"*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Santos, M. (1990). *Por una geografía nueva*. Madrid: Espasa-Universidad.
- Tommasino, H. (2008). Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la Extensión para su implementación. *En Diálogo*, I (3), 4-5. Montevideo: SCEAM.
- Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2012). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la 1a Universidad de la República. En Rodrigo Arocena *et al.*, *Cuadernos de Extensión*, (1), 19-42. Integralidad: tensiones y perspectivas.
- UdelaR - SCEAM (2009). Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la Extensión y las actividades en el medio. SCEAM, UdelaR. Disponible en: http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/resolucion_del_CDC_Extension.pdf
- Urruzola, J. (2007). *Recorridos críticos*. Montevideo: Byblos.
- Universidad de la República (2010). Hacia la Reforma Universitaria # 10. La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral. UdelaR, Montevideo. Disponible en: http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/hacia_reforma10_vf-baja.pdf

El programa Autoproducción de Alimentos. Un espacio de intersección entre extensión, investigación y docencia

Integración de la docencia y la extensión /
Intervenciones

Jimena Verón

Docente investigadora de la Facultad de Ciencias Agrarias y de la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
veronjimena@hotmail.com

Paula Natinzon

Docente investigadora de la Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad Nacional de Mar del Plata.
Investigadora del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria, Argentina.
natinzon.paula@inta.gob.ar

RECEPCIÓN: 24/06/16

ACEPTACIÓN FINAL: 10/10/16

Virginia Hamdan

Docente investigadora de la Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad Nacional de Mar del Plata.
vhamdan@telefax.com.ar

Resumen

El presente trabajo pretende realizar una contribución teórico-metodológica a las experiencias de extensión a partir de la relación que se construye entre investigación, la docencia y la extensión en una práctica concreta: Programa Autoproducción de Alimentos de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Mar del Plata y del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria-Balcarce.

Esta actividad constituye en sí una evidencia de la parcialidad que conlleva la fragmentación entre la extensión, la docencia y la investigación. La dinámica de este tipo de acciones en y con la comunidad genera que tanto estudiantes, profesionales, docentes-investigadores y productores se asuman indistintamente en roles relevantes en cuanto a gestión, extensión, investigación y docencia, en una forma no tradicional pero necesaria para la concreción y sustentabilidad de los proyectos consensuados, planteando interrogantes que hacen a la formación praxiológica no solo de una disciplina sino de la ciencia de manera integral como proceso histórico "que está siendo".

Palabras-clave

- Extensión
- Investigación
- Docencia
- Soberanía alimentaria
- Territorio

Resumo

Este trabalho tem como objetivo fazer uma contribuição e metodológica para as experiências da relação construída entre contribuição pesquisa, ensino e extensão em uma determinada prática: Programa de Auto Alimentação do Facultad de Ciencias Agrarias-Universidad Nacional de Mar del Plata/Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria-Balcarce.

Esta atividade demonstra o viés da divisão entre extensão, ensino e pesquisa. A dinâmica deste tipo de ação e da comunidade gera ambos os estudantes, profissionais, professores – pesquisadores e produtores assumir papéis alternadamente relevantes em termos de gestão, extensão, pesquisa e ensino, de uma forma não-tradicional, mas necessário para a realização e sustentabilidade dos projetos acordados, levantando questões que fazem a formação praxiológico, não apenas uma disciplina, mas envolvimento holística como um ser histórico processo.

Palavras-chave

- Extension
- Pesquisa
- Ensino
- Soberania alimentar
- Território

Para citación de este artículo

Verón, J. Hamdan, V. y Natinzon, P. (2016). El programa Autoproducción de Alimentos. Un espacio de intersección entre extensión, investigación y docencia. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 240-247. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

1. Introducción

El presente trabajo pretende realizar una contribución teórico–metodológica a las prácticas de extensión a partir de la relación que se construye entre investigación, la docencia y la extensión en una experiencia concreta: Programa Autoproducción de Alimentos (PAA) de la Facultad de Ciencias Agrarias (FCA) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) y del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria–Balcarce (INTA–Balcarce).

El PAA es un programa de extensión de la FCA–UNMDP en articulación con el INTA–Balcarce que surge a partir de la reflexión de un grupo de estudiantes y docentes–investigadores sobre el rol que la Universidad debía cumplir durante la crisis de 2001. En este sentido, partimos de reconocer la organización comunitaria que se estaba construyendo en la sociedad a raíz de la crisis antes mencionada y se propuso como objetivo acompañar estos procesos y brindar herramientas, en este caso desde la Agricultura Urbana y Periurbana (AUP), para contribuir y fortalecer la autonomía y la organización comunitaria de vastos sectores en situación de vulnerabilidad de las ciudades de Mar del Plata y Balcarce (provincia de Buenos Aires), no solo en cuanto a cubrir una parte de las necesidades de alimentos básicos de la familia sino también como un instrumento para la generación de ingresos.

La idea de generar propuestas que superasen el asistencialismo y de trabajar *con* estos sectores, y no *para* ellos permite una construcción colectiva y la apropiación de todos los actores del proyecto, convirtiéndonos todos en sujetos de transformación de la realidad emergente.

En lo que respecta al PAA como dispositivo, lo innovador y a la vez complejo desde un comienzo fue la participación activa de los estudiantes y profesionales con los docentes–investigadores. Esta actividad fue la impulsora de proyectos de investigación específicos, o sea, a partir de las demandas del territorio. Las múltiples dimensiones, tanto socioeconómicas como productivas, son fundamento del abordaje interdisciplinario con la clara intención de aportar a la comprensión mutua de las problemáticas y construir acciones colectivas juntamente con los protagonistas tendientes a su resolución. De esta manera, la extensión, la docencia y la investigación se enriquecen mutuamente y no solamente mejoran la calidad del ámbito universitario sino que también aportan a la construcción de una Universidad comprometida con las problemáticas de la sociedad en la que está inmersa.

2. Orígenes del Programa Autoproducción de Alimentos

El capitalismo ha experimentado una crisis económica mundial a partir de la década del '70. La respuesta a esta crisis consistió, a lo largo de los '80 y '90, en una sucesión de ataques contra el trabajo y las instituciones que lo apoyan:

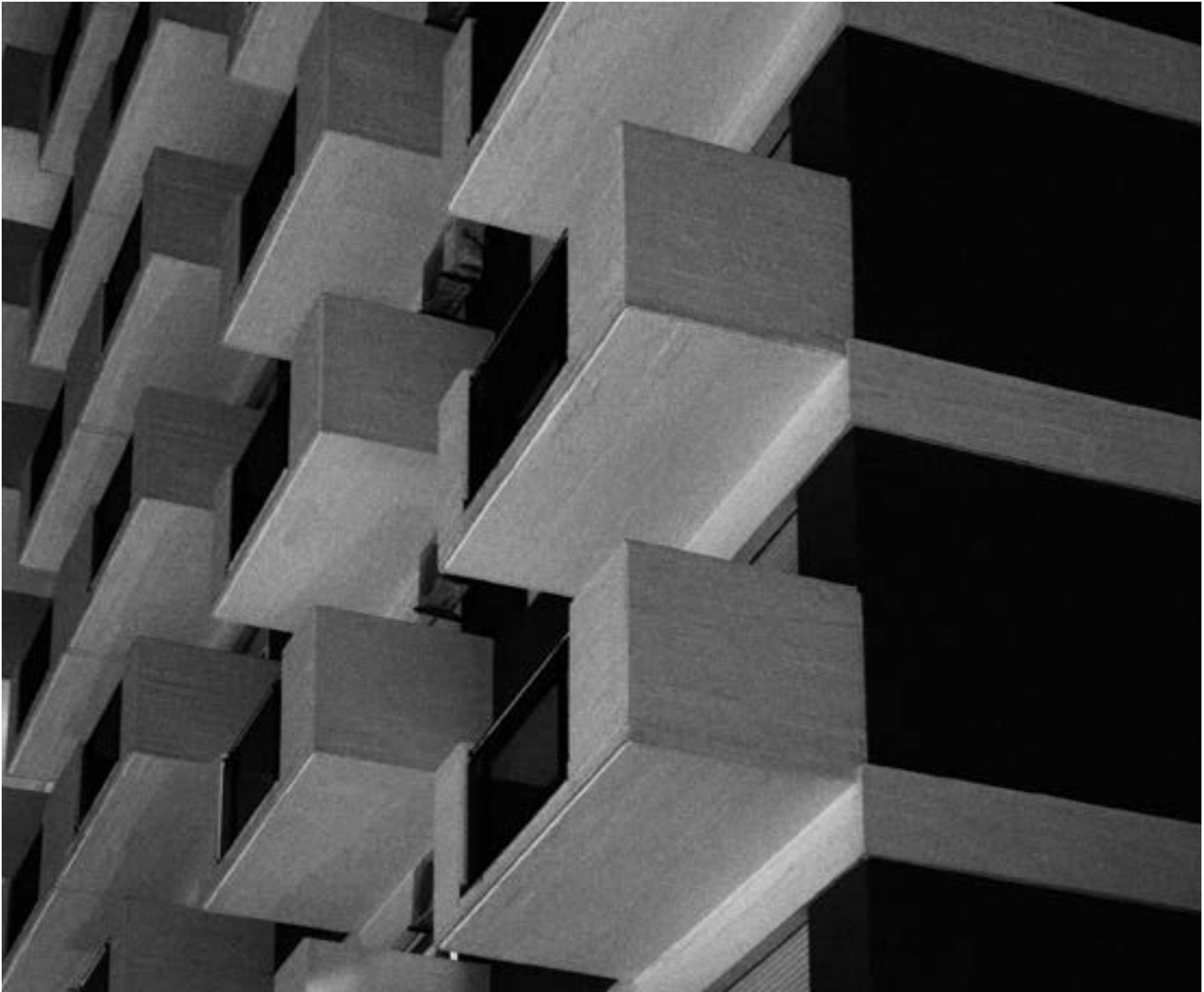
“un amplio movimiento de quiebras y suspensiones de pagos, una vertiginosa espiral de concentración y centralización, y una urgente compulsión a encontrar nuevos mercados y nuevas fuentes de recursos para el imparable poder de los capitales mundiales dominantes. La política económica neoliberal surgió de la necesidad de apoyar y coordinar estas respuestas típicas de la clase capitalista”. (Shaikh, 2001:1)

Para el caso de Argentina, en el año 2001 se evidencia, a partir de la crisis político–institucional y del descontento social, el agotamiento de un modelo socioeconómico que genera pobreza y exclusión sin precedentes. Desde entonces, si bien se reconoce que hay un crecimiento económico entre 2003 y 2008, luego se produce una desaceleración del mismo, y que los índices de pobreza, desocupación y subocupación han disminuido, éstos continúan siendo altos. La Argentina convive en la paradoja de ser reconocida como proveedor de alimentos y simultáneamente mostrar parte de su población con pobreza, indigencia, desnutrición. En este marco, las huertas urbanas para autoconsumo, que se vienen desarrollando en ciudades de todo mundo desde hace siglos, pasan a ser una estrategia de sobrevivencia para vastos sectores de la población tanto a nivel individual–familiar como comunitario, como fue el caso de las ciudades de Mar del Plata y Balcarce (Verón, 2009). Sin embargo, los procesos de participación que se generan se vuelven una vía alternativa no solo de sobrevivencia sino de construcción de otras formas socioeconómicas sustentables (Coraggio, 2004). En este sentido, “si la cuestión social es desigualdad, es también rebeldía, porque implica a los sujetos que a ella se resisten y a ella se oponen” (Iamamoto, 2002:33). En este marco, podemos hablar de los Nuevos Movimientos Sociales, los movimientos de desocupados, fábricas recuperadas, organizaciones campesinas e indígenas, asambleas multisectoriales en defensa del medioambiente, organizaciones de derechos humanos, etc. Así, cobra relevancia el estudio de estas formas de acción colectiva, reconociendo que, con un fuerte anclaje territorial, las mismas recrean formas nuevas de organización, nuevas formas de acción no convencionales.

Tal como se planteó anteriormente, el PAA en las ciudades de Mar del Plata y Balcarce nació a partir de reflexiones acerca del rol que podía jugar la Universidad como parte de la comunidad en la situación de crisis que se vivía en el año 2001. Se manifestó el interés de acompañar los procesos de organización que se habían iniciado en las comunidades, aportando herramientas para contribuir y fortalecer la autogestión y la organización comunitaria de vastos sectores en situación de alta vulnerabilidad. Surgió de un grupo

“

PAA se cuestiona la concepción predominante en el Sistema Científico Técnico y Educativo Argentino, el de la “neutralidad” de la ciencia y del conocimiento.



© Oscar Dechiara

conformado por estudiantes avanzados de Ingeniería Agronómica (sumándose con el tiempo estudiantes de otras carreras) y por un equipo interdisciplinario de docentes–investigadores de la Unidad Integrada Balcarce¹ involucrados en un proyecto de investigación que decidieron trabajar junto a las comunidades en situación de pobreza de distintos barrios de las ciudades de Mar del Plata y Balcarce.

Es importante resaltar que el PAA se originó en plena crisis 2001–2002, momento en que la ciudad de Mar del Plata lideraba las cifras de la desocupación en Argentina con el 24,1 %, contra un desempleo global, en el país, que rondaba el 15 % (INDEC, 2002). Actualmente, según el INDEC (2016), Mar del Plata es la única ciudad del país cuya tasa de desocupación es de dos dígitos y es una de las ciudades en la que más se deterioró el empleo en los últimos tiempos, con un 11,8 % para el último trimestre de 2015. En este marco, el PAA surgió con el objetivo de generar propuestas superadoras a la realidad emergente de los sectores más vulnerables. El grupo de trabajo decidió poner al servicio de la comunidad los conocimientos y potencialidades de la Universidad y fomentar, mediante la articulación, el accionar de otros organismos de desarrollo, como el INTA. El PAA apuntó a promover el desarrollo de estrategias que, a partir de la agricultura urbana, no solo permitiera cubrir una parte de las necesidades de alimentos básicos de las familias sino también ser un instrumento para la generación de ingresos y de organización comunitaria.

Se pensó que la agricultura urbana podía constituirse en un medio para el fortalecimiento de las redes sociales e institucionales que a su vez facilitara el acceso a mayor información y a servicios que permitan revertir las situaciones de exclusión. La idea central fue: el Programa cumplirá una función significativa solo si es capaz de superar el asistencialismo y es apropiado por los actores, particularmente por los nuevos movimientos sociales emergentes, como herramienta para consolidarse como actores sociales, con aumento de autonomía, capacidad de resistencia y de demanda de una nueva sociedad.

Se pretende que sectores en situación de pobreza y excluidos del circuito formal de trabajo logren una mejor integración a la sociedad mediante el desarrollo y consolidación de procesos autogestivos y solidarios, constituyéndose así en actores protagónicos de su propio desarrollo. Mediante la generación de espacios participativos y de organización comunitaria y con el fin de complementar el ingreso familiar y la inclusión social, se promueve: la autoproducción

de alimentos agroecológicos y su consumo; la producción de excedentes para venta; el fortalecimiento de redes alternativas de comercialización y apropiadas a la agricultura agroecológica y la medicina natural y el autocuidado de la salud.

Consideramos importante destacar que al interior PAA se cuestiona la concepción predominante en el Sistema Científico Técnico y Educativo Argentino, el de la “neutralidad” de la ciencia y del conocimiento. En primer lugar, por la acción de aportar y desarrollar tecnología directamente orientada a sectores desfavorecidos de la sociedad. La investigación agronómica está guiada, prácticamente en su totalidad, por objetivos óptimos de productividad que no contemplan su adaptabilidad a las condiciones de los sectores sociales desfavorecidos, los pequeños productores rurales y la agricultura urbana. El Programa que desarrollamos es un trabajo de extensión que articula con la acción de un grupo interdisciplinario de investigación–acción que trabaja en desarrollo tecnológico, orientado por los seguimientos de huertas y por las demandas que van surgiendo del mismo Programa. Se trata de una innovación significativa en la manera de desarrollar tecnología en nuestras instituciones (Hamdan y Verón, 2007a).

Otra dimensión del cuestionamiento a la neutralidad del conocimiento científico es que tanto el proyecto de investigación como el proyecto de extensión parten de una crítica al modelo de agricultura industrial y se inscriben claramente en una concepción agroecológica de producción (Hamdan y Verón, 2007b).

3. Equipo de trabajo y modalidad de abordaje con la comunidad

El PAA inició su trabajo en los barrios a partir de la conformación de un grupo de estudiantes avanzados de la Facultad de Ciencias Agrarias, al cual se sumaron, con el tiempo, estudiantes de otras unidades académicas de la UNMdP (Biología, Geografía, Ciencias de la Salud y Servicio Social, Arquitectura y Diseño, Ingeniería y Ciencias Económicas). Se plantearon dos tipos de participación: Pasantías Educativas Internas (PEI) que cobraban un estipendio mensual para gastos de estudio, y, por otro, estudiantes que trabajaban en forma voluntaria y la labor comunitaria de profesionales de la actividad privada. Los estudiantes y profesionales jóvenes (en la mayoría de los casos estos profesionales han acumulado experiencia en la temática por haber pasado como estudiantes por el PAA) fueron los pilares centrales en la vinculación con la comunidad y el sostenimiento del funcionamiento del Programa.

¹) La Unidad Integrada Balcarce está conformada por la FCA de la UNMdP y el INTA–Balcarce. Desde 1962 se desarrollan actividades conjuntas de docencia universitaria, investigación, extensión y capacitación. Funciona como un sistema integrado de forma-

ción académica, generación y transferencia de conocimientos y tecnología en beneficio de los estudiantes de grado y de posgrado y de los distintos actores relacionados con el sector agroindustrial y agroalimentario



la función del equipo técnico (estudiantes y profesionales) es estimular la participación comunitaria en la realización de los emprendimientos de agricultura agroecológica

Bajo la modalidad de extensión participativa se buscó la promoción, capacitación y apoyo a la autoproducción de alimentos y su comercialización desde una perspectiva agroecológica, teniendo en cuenta que la misma no solo involucra aspectos productivos sino también toma como fundamento el componente social de dicha producción y de organización.

La función del equipo técnico (estudiantes y profesionales) es estimular la participación comunitaria en la realización de los emprendimientos de agricultura agroecológica (huertas, granjas y viveros) y son responsables de la promoción, asesoramiento técnico y organizacional de los mismos. El trabajo incluye además el reconocimiento del territorio, de los actores y de las organizaciones que participan en cada lugar. Intercambian conocimientos con los productores, capacitan y asesoran en aspectos teóricos y prácticos, asisten en la planificación y gestión de los emprendimientos en marcha que así lo requieren propiciando el protagonismo y la autoorganización de la comunidad. Por lo tanto, su trabajo no se reduce a las cuestiones técnicas sino que implica realizar un gran esfuerzo en cuanto a formación en dinámica de grupos. Facilitan la vinculación de los actores entre sí y con las instituciones para organizarse, gestionar, capacitar y demandar soluciones.

4. Las misiones de la universidad: reflexiones sobre la investigación, extensión y docencia

4.1. En torno a la investigación y los investigadores

Partimos de un cuestionamiento claro acerca de la “neutralidad de la ciencia”. La concepción predominante en el sistema científico y educativo argentino de la neutralidad de la ciencia y del conocimiento fue cuestionada y abordada críticamente a partir del desarrollo del PAA.

A partir del trabajo que se iniciaba en el Programa, se conviene desde el inicio que una de sus actividades centrales debía ser la promoción del desarrollo de tecnologías apropiadas para un nuevo actor productivo, los productores urbanos, quienes emergen en el marco de una fuerte crisis socio-económica. Un nuevo actor que presentaba ciertas particularidades, no contempladas en el ámbito científico-académico: ser parte del sector más vulnerable

de la sociedad desocupados y subocupados urbanos; producir alimentos para autoconsumo y/o venta a partir del desarrollo de la agricultura urbana y ser su producción, en la mayoría de los casos, de base agroecológica (Hamdan y Verón, 2007).

Tanto los proyectos de investigación que articulan con el PAA como el mismo proyecto de extensión parten de una crítica al modelo de agricultura industrial y se inscriben claramente en una concepción agroecológica de producción. Mediante una estrecha vinculación del proyecto de investigación con la actividad de extensión se comienza a incursionar en el desarrollo tecnológico apropiable a partir de la modalidad de investigación-acción, orientado por los seguimientos de proyectos productivos y por las demandas que van surgiendo del mismo Programa.

Esta forma de desarrollar tecnología adoptada por el equipo, que tiene la particularidad de ser una metodología de transformación y aprendizaje mutuo, ha sido puesta en práctica hace pocos años en el ámbito universitario por un reducido número de investigadores debido a que habitualmente es cuestionada, calificándola como carente de rigor científico. Para el equipo de trabajo, tanto el de investigación como el de extensión, es el único medio de lograr una verdadera apropiación por parte de los actores.

Una de las principales limitantes en el ámbito científico, que no favorece a una mayor participación de docentes-investigadores en las actividades del PAA, es enfrentarse a este desafío que implica una forma distinta, y necesaria, de llevar adelante el proceso de investigación. Es una investigación científica aplicada, con una mirada orientada a problemas concretos y sentidos por la sociedad, problema complejo que es necesario abordarlo conjuntamente en forma interdisciplinaria y con los mismos actores como participantes, única vía de contribuir a una sociedad más inclusiva, respondiendo en forma apropiada a una demanda concreta de la comunidad. Implica diversos grados de interacción con los destinatarios de la tecnología, y que deriva en una actividad de intercambio cognitivo, una puesta en común entre saberes populares y científicos.

La articulación que se ha generado entre docentes-investigadores, productores, estudiantes y profesionales del PAA es una luz verde a la solución de problemáticas reales de los territorios. Lo innovador de esta experiencia es la participación activa de los estudiantes

y profesionales del PAA con los docentes–investigadores de la institución, siendo los primeros quienes demandan las problemáticas a resolver que surgen de la experiencia de terreno y los segundos, quienes gradualmente aceptan esta demanda, incorporando las mismas en sus proyectos de investigación. Esta actividad no solo fue la impulsora de proyectos de investigación específicos en la temática, por lo cual es destacable la enorme producción científica generada en estos 13 años de desarrollo del Programa más de 100 publicaciones en diferentes eventos científicos nacionales e internacionales, sino también de numerosas tesis de grado, de posgrado y estadías de profesionales internacionales en el marco de su formación de grado y posgrado.

4.2. En torno a la educación: impacto sobre los estudiantes y docentes

Las características señaladas del Programa lo hacen susceptible de producir repercusiones positivas para la discusión sobre las características de la formación de los estudiantes de la FCA y de otras carreras de la Universidad. De hecho, están descubriendo una realidad y un modo de trabajar que no les es aportado desde las aulas. Esta situación está siendo incorporada como un debate en el seno de nuestra Universidad.

El rol del PAA siempre fue impulsar y facilitar acciones concretas a la solución de las problemáticas. Por esta razón, si bien se pueden definir lineamientos de acción futuros, en ocasiones, tanto en función de las necesidades del momento como de una evaluación de las posibilidades de implementación, las líneas de acción se modifican y se readecuan a las posibilidades concretas del momento.

Esta modalidad de trabajo con la comunidad introduce un cambio muy importante en la formación de los estudiantes, ellos participan de un modo de trabajo no impartido por la propia Universidad —salvo excepciones.

Son destacables la fuerte articulación que se ha logrado entre los integrantes del PAA con la comunidad y el vínculo muy especial que se ha construido. Los mismos productores, cuando se refieren al PAA, se refieren a una gran familia, a que "estamos juntos en las buenas y en las malas".

Pero si bien la Universidad trata de responder a nuestras demandas como actividad universitaria, creemos que falta un largo camino a



respecto del impacto sobre los estudiantes y profesionales, han desarrollado capacidades múltiples y de difícil adquisición en las aulas con la formación tradicional

recorrer para lograr la institucionalización que es necesaria para su continuidad.

Respecto del impacto sobre los estudiantes y profesionales, han desarrollado capacidades múltiples y de difícil adquisición en las aulas con la formación tradicional. El trabajo del PAA implica un aprendizaje constante. A partir de reflexiones realizadas por estudiantes que pasaron por el PAA se visualiza que el mismo no solo posibilita una experiencia laboral sino que va mucho más allá: se vislumbran otros horizontes profesionales (excediendo la disciplina de la carrera que cursan); un aprendizaje que sus carreras no contienen, el de las relaciones humanas, el del esfuerzo conjunto y solidario, el de la confianza, el de las experiencias de vida de la gente, el trabajo en equipo interdisciplinario, la construcción colectiva del conocimiento y el descubrimiento de una habilidad vocacional desconocida, enmarcada o no en sus respectivas carreras.

Sin embargo, por la voluntad, constancia y pasión de los integrantes del Programa y de algunos docentes–investigadores, se han cristalizado reconocimientos aislados en diferentes carreras a través de trabajos concretos como: tesis de grado, la figura de pasantía con créditos, becas de extensión rentadas, tesis de posgrado, trabajos prácticos y/o finales de algunas asignaturas, presentación de trabajos a congresos y jornadas o, simplemente, ganas de contar lo que se realiza dentro del PAA en cada ámbito académico en donde se encuentra.

Lo anterior posibilitó la inserción de temáticas importantes como la agroecología, la agricultura urbana, el desarrollo territorial sustentable, el compromiso social, trabajo participativo y solidario, entre otras; conceptos que, sin estar aún instalados en algunas asignaturas, estudiantes que han pasado o todavía permanecen en el PAA introducen el debate en las aulas con total convencimiento frente a docentes y a sus propios pares.

Por otro lado, el tránsito de los estudiantes, ya sea como voluntarios, como pasantes rentados o becarios de extensión, hace referencia a aprender a construir con el otro. Se trata de aprendizajes que las aulas no pueden brindar, que es posible a partir un vínculo de confianza, una relación con esos otros, que los libros pueden describir y comprender pero no enseñan a cómo construirlo y que solo es posible, a nuestro entender, por la experiencia directa, mediante esa relación cara a cara, mate de por medio, abrazo por

los logros o por los fracasos, compartiendo espacios en los cuales todos tienen algo para aportar y también aprender. Es un desarrollo y crecimiento no solo profesional sino sobre todo personal.²

A los aspectos mencionados, desde un punto de vista de la formación profesional, se suma que el PAA promueve y prioriza la capacitación que puedan adquirir los estudiantes a través de su participación en diferentes eventos relacionados con las temáticas de interés para el PAA y que les resultaría más difícil de hacer desde sus respectivas carreras (congresos científicos, congresos y jornadas de extensión así como la realización de cursos y seminarios), en tanto que en numerosas ocasiones son protagonistas como expositores de trabajos que han realizado en el programa o simplemente exponiendo las actividades que se realizan.

A modo de síntesis, es indiscutible la relevancia que tendría en la formación integral de los estudiantes el reconocimiento curricular de este tipo de prácticas que desarrollan esta perspectiva.

La falta de reconocimiento a este tipo de actividades por parte de la institución se convierte en un obstáculo muy importante para la conformación de un grupo comprometido de docentes-investigadores que trabaje en forma conjunta con los estudiantes. Este aspecto es una de las limitantes que experimenta hoy el PAA, entre otras resultantes de la falta de una genuina institucionalización. No se trata solo de generar los actos administrativos que avalen su existencia, sino de apropiarse del proyecto y generar los espacios e instancias necesarios para su institucionalización, además del aporte de los recursos humanos y económicos que conviertan al proyecto en algo más que la suma de voluntades individuales.

4.3. Práctica de extensión: impacto sobre la comunidad

En cuanto al impacto social, la modalidad de abordaje con la comunidad es lo que ha permitido promover: la pertenencia, la autonomía, la solidaridad, la organización comunitaria. Además de los logros cuantitativos, en cuanto a cantidad de emprendimientos que hoy acompaña el Programa; el aspecto más relevante a señalar,

es que los “productores” son protagonistas de la experiencia, sujetos activos que participan de las acciones a la par del equipo de trabajo del PAA.

Son parte de la puesta en marcha de todas las actividades de promoción comunitaria que se llevan adelante en el marco del PAA: ferias, fiestas y exposiciones barriales, charlas y talleres de capacitación, difusión de la agroecológica, promoción de la salud, actividades culturales y recreativas. El nivel organizativo alcanzado, el grado de compromiso adquirido y el trabajo comunitario, solidario y respetuoso por sus compañeros, entre otros, son los principales aspectos a destacar como capacidades desarrolladas en la comunidad.

La modalidad de abordaje en el medio está basada en una estrategia de fortalecimiento comunitario. Articulación efectiva y constante bajo una modalidad relacional y organizativa promovida desde lo sociocomunitario. Estudiantes, profesionales y docentes-investigadores reunidos interdisciplinariamente en torno a la misma problemática; estudiantes y docentes-investigadores de diferentes carreras reunidos con los productores, con la participación activa y protagónica de organizaciones sociales barriales, ONG, organismos públicos, municipalidades, salas de salud, médicos y otros especialistas de la actividad privada y empresas privadas solidarias de la ciudad. Es una acción conjunta comunitaria no solo participante sino más bien protagónica.

5. A modo de síntesis: espacios comunes entre la extensión, la investigación y la docencia

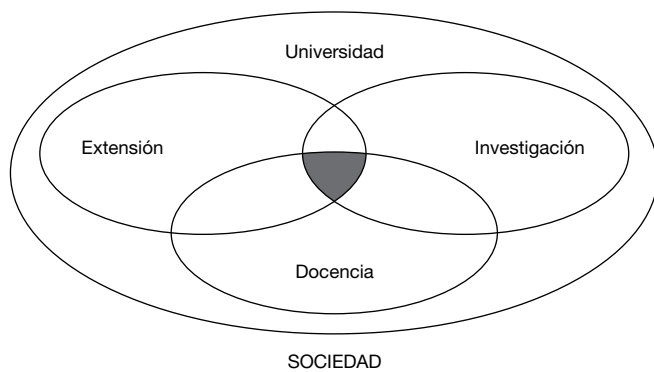
La actividad del Programa constituye en sí una evidencia de la parcialidad que conlleva la fragmentación entre las tres misiones de la universidad normalmente reconocidas. El espacio de intersección que se visualiza en el Gráfico 1 simboliza los espacios comunes entre las tres misiones de la universidad y la sociedad, espacios de construcción colectiva, de esfuerzos y logros. La dinámica de

2) A lo largo de estos 13 años de trabajo ininterrumpido se han formado en el PAA a través de pasantías rentadas y becas de Extensión: 38 estudiantes de la Facultad de Ciencias Agrarias, 6 estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, 2 de la Facultad

Ciencias de la Salud, 3 de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales y 2 de la Facultad de Humanidades. Además, han participado desde la cátedra de Unidades Prácticas de la carrera de Licenciatura en Servicio Social 15 estudiantes de 2º, 3º y 4º años.

este tipo de acciones en y con la comunidad genera que tanto estudiantes, profesionales, docentes-investigadores y productores se asuman indistintamente en roles relevantes en cuanto a gestión, extensión, investigación y docencia, en una forma no tradicional pero necesaria para la concreción y sustentabilidad de los proyectos consensuados, planteando interrogantes que hacen a la formación praxiológica no solo de una disciplina sino de la ciencia de manera integral como proceso histórico “que está siendo”.

Gráfico 1. Espacio de intersección



Fuente: elaboración propia

La posibilidad de acompañar y aportar desde la universidad pública con herramientas que contribuyan a expresar la capacidad de autonomía y el protagonismo de los sectores sociales vulnerados da una especial perspectiva a la extensión, a la investigación y a la docencia y no solamente mejora la calidad académico-científica del ámbito universitario sino que aporta a la construcción de una universidad comprometida con las problemáticas de la sociedad en la que está inmersa.

Referencias bibliográficas

- Coraggio J. L. (2004). *De la Emergencia a la Estrategia*. Buenos Aires: Espacio.
- Iamamoto, M. (2002). Fenómeno social de la exclusión. En AA. VV. *Trabajo Social y Mundialización*. Buenos Aires: Espacio.
- Hamdan, V. y Verón, J. (2007a). El Programa de Autoproducción de Alimentos de la UNMdP – Reflexión en torno al impacto en las misiones institucionales de la Universidad Educación, Investigación y Extensión. Jornada Internacional Alemania, Kenia y Argentina: “Agricultura urbana y Universidad”, 10 de octubre, Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires.
- Hamdan, V. y Verón, J. (2007b). Reflexiones a partir de un proceso de Aprendizaje-Servicio. El caso del Programa de Autoproducción de Alimentos de la UNMdP. 10º Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario. Facultad de Derecho UBA. Buenos Aires, 30 y 31 de agosto.
- INDEC (2002). Índice de desocupación de Aglomerado Mar del Plata-Batan. Argentina.
- INDEC (2016). Índice de desocupación de Aglomerado Mar del Plata-Batan. Argentina.
- Shikh, A. (2001). La explicación de la inflación y el desempleo: una alternativa a la teoría económica neoliberal. En Guerrero, D. (Ed.), *Macroeconomía y crisis mundial*. Madrid: Trotta.
- Verón, J. (2009). Indicadores de ciudadanía. Un aporte metodológico para evaluar la sustentabilidad de procesos participativos generados en el marco del Programa de Autoproducción de Alimentos. El caso de la Feria Verde de la ciudad de Mar del Plata. Tesis de grado. Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Sinergia entre extensión y docencia en la Facultad de Ciencias Agropecuarias de Universidad Nacional de Córdoba

Guillermo Ferrer
guillermoferre@gmail.com

Mario Barrientos
barrientosmaria@gmail.com

Docentes investigadores de la Facultad de Ciencias Agropecuarias. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Integración de la docencia y la extensión / Intervenciones

RECEPCIÓN: 24/06/16
ACEPTACIÓN FINAL: 10/10/16

Resumen

Este trabajo aborda una experiencia realizada por un grupo de universitarios que, en parte, comparten dos proyectos, uno docente vinculado a la constitución de un "área de consolidación" con la cual los estudiantes de agronomía finalizan sus estudios, y otro de extensión a partir de un proyecto de intervención que, desde una de sus líneas de trabajo, brinda apoyo a unidades de producción familiar en transición agroecológica, organizadas en ferias francas.

Podemos concluir que se ha generado una importante sinergia entre el proyecto de extensión y el espacio curricular de la citada área de consolidación. Por el lado del proyecto de extensión, se ve fortalecido porque los productores reciben propuestas de posibles modificaciones tendientes a mejorar su emprendimiento y desde el aspecto pedagógico se cuenta con unidades de producción que posibilitan a los estudiantes la elaboración de una propuesta técnico-productiva que constituye una verdadera síntesis de carrera.

Palabras-clave

- Docencia universitaria
- Extensión universitaria
- Agroecología
- Productores familiares
- Córdoba

Resumo

Este artigo trata de uma experiência feita por um grupo de estudantes universitários que, em parte, compartilham dois projetos, um deles docente, ligado à criação de uma "área de consolidação" com que os estudantes de agronomia concluem seus estudos, e outro de extensão, a partir de um projeto de intervenção que, de uma de suas linhas de trabalho, apoiam unidades de produção familiar em transição agroecológica, organizadas em feiras livres. Podemos concluir que se gerou uma sinergia importante entre o projeto de extensão e o espaço curricular da citada área de consolidação. O projeto de extensão se vê fortalecido porque os produtores recebem propostas de possíveis mudanças destinadas a melhorar o seu empreendimento, e do ponto de vista pedagógico, conta com unidades de produção que fazem possíveis os alunos desenvolverem uma proposta técnico-productiva que constitui uma verdadeira síntese do curso.

Palavras-chave

- Docência universitária
- Extensão Universitária
- Agroecologia
- Produtores Familiares
- Córdoba

Para citación de este artículo

Ferrer, G. y Barrientos, M. (2016). Sinergia entre extensión y docencia en la Facultad de Ciencias Agropecuarias de Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). En *Revista +E*, (6), pp. 248-255. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

1. Introducción

Este trabajo aborda una experiencia realizada por un grupo de universitarios que, en parte, comparten dos proyectos, uno docente vinculado a la constitución de un “área de consolidación” con la cual los estudiantes de agronomía finalizan sus estudios y otro de extensión, a partir de un proyecto de intervención que, desde una de sus líneas de trabajo, brinda apoyo a unidades de producción familiar en transición agroecológica organizadas en ferias francas. Por el lado de la extensión, acordamos con los planteos de Peralta (2010), quien entiende la extensión universitaria como espacio de encuentro entre actores universitarios y otros miembros de la comunidad que, a través de la comunicación y el intercambio de conocimientos, promueve un proceso educativo, cultural y científico articulándose con la docencia y la investigación, lo cual posibilita una relación transformadora de la realidad.

Dado que transformar la realidad requiere un esfuerzo mancomunado de todos los sujetos intervinientes, buscamos desarrollar, como agentes universitarios, nuestra capacidad de diálogo con actores de diversos grupos culturales y variadas realidades y aumentar nuestra capacidad de comprensión para proponer intercambios de conocimientos adecuados a las posibilidades y expectativas de los actores del territorio y pertinentes a los problemas que se decida enfrentar. Esta búsqueda metodológica se enmarca en la extensión agroecológica (Alemany y Sevilla Guzmán, 2007). La extensión rural convencional fue generada para impulsar la “modernización agraria”, sostenida conceptualmente por el trabajo conductista de Rogers y Shoemaker (1971). Esta propuesta acompañó la revolución verde y su proceso de concentración y exclusión de muchos productores, que llevó al lamentable “desierto verde” que tenemos principalmente en las zonas agrícolas, ya que quedan pocas familias viviendo en el campo.

Otra extensión, que podríamos denominar alternativa, se conecta con las propuestas de Chayanov de comienzos del siglo XX (Shanin, 2006) sobre la evolución de la agricultura pero respetando la participación del campesinado. Otro hito central es el de la educación popular de Freire (1969) que busca la concientización de

los productores, para generar personas más críticas y con mayores capacidades de actuar socialmente. Conectado con la educación popular surge, también desde Latinoamérica, la Investigación Acción Participativa (Fals Borda y Rodrigues Brandao, 1986) como una forma de profundizar el conocimiento junto a la gente, ya que las preguntas de esa investigación surgen y fundamentan la acción de transformación de la realidad. En estos postulados es que se inscribe la actual perspectiva teórica de la extensión agroecológica que se enriquece con marcos teóricos aportados por la ecología política y la economía ecológica (Leff 1986; Naredo 2006) para hacer una lectura integral del sistema mundo, y desde lo metodológico, define su práctica como investigación acción participativa, en un diálogo de distintos saberes (científico–popular) que puede ser conceptualizado en la dimensión educativa desde la pedagogía constructivista.

En otras palabras, la extensión agroecológica aborda integralmente los problemas socioproductivos reconociendo la diversidad de actores presentes en el territorio y reconociendo sus saberes con sus distintas epistemologías y formas de conocimiento, con lo cual se amplían las capacidades de interpretación y resolución de los problemas complejos que plantea el territorio.

Abordar la realidad en forma integral, como propone la extensión agroecológica, demanda un trabajo interdisciplinario y la puesta en tensión de conceptos y modelos que deberán demostrar su pertinencia para explicar los problemas de la realidad. El desafío es enfrentar los conceptos promovidos por las grandes transnacionales de la alimentación y de la agricultura industrial, proponiendo un modelo de transición hacia una agricultura agroecológica que es la que nos provee de alimentos sanos y generados en relaciones justas, tanto de producción como de comercialización.

Esta forma de ver la producción agrícola, se puede encontrar incluida en el concepto de soberanía alimentaria introducido por la organización Vía Campesina (2003, s/n), que plantea que la “soberanía alimentaria es la facultad de cada pueblo para definir sus propias políticas agrarias y alimentarias, de acuerdo a

objetivos de desarrollo sostenible”. Ello implica la protección del mercado doméstico contra los productos que se venden a precios subsidiados en el mercado internacional.

En coincidencia con el concepto planteado por Vía Campesina, Caeiro (2013), propone la inclusión de un enfoque territorial del desarrollo que favorece el reconocimiento de una concepción de continuo espacial, de integración de mercados, de redes sociales, de instituciones y de cultura que integran lo urbano con lo rural. El conocimiento, la actitud y la responsabilidad ante la propia alimentación son actos políticos, de soberanía alimentaria. Educar–nos para alimentar–nos con dignidad y de forma saludable, teniendo en cuenta las consecuencias de nuestra elección, es una tarea necesaria, hoy más que nunca.

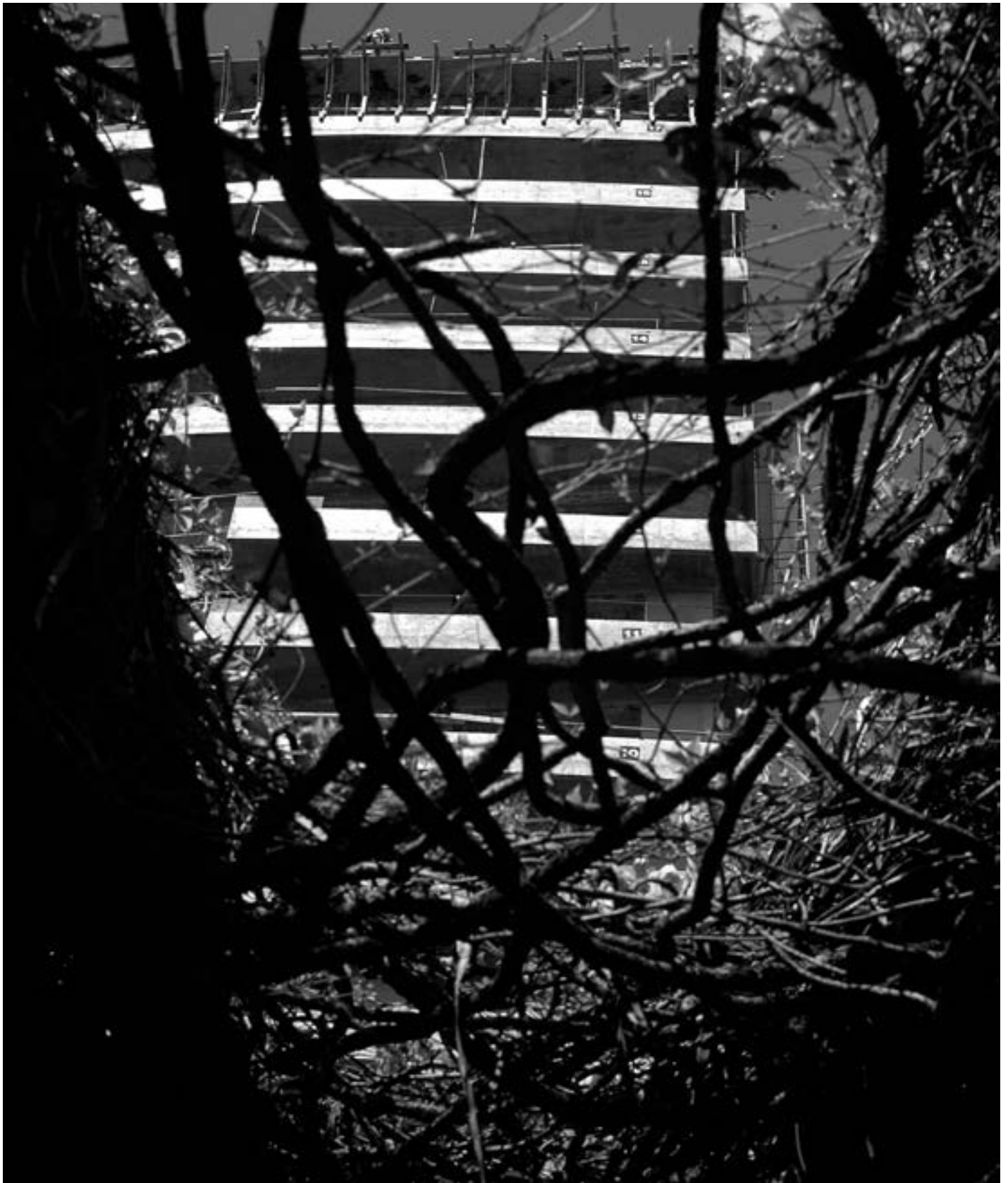
Lo anteriormente expresado exige una inserción comunitaria–territorial por parte del equipo extensionista que, en conjunto con los actores extra–universitarios constituyen el soporte de este proyecto, para alcanzar uno de los objetivos meta que es la generación de procesos de participación colectiva, que permitan la re–creación y re–significación de una identidad comunitaria del grupo de productores y sus familias y la visibilidad externa de su capital social como comunidad organizada.

Por el lado docente, entendemos al aprendizaje como un cambio, modificación o transformación del comportamiento de un sujeto, de relativa permanencia, que ocurre como resultado de la práctica. De esta forma, promover el aprendizaje implica organizar una serie de acciones orientadas hacia la meta propuesta, ya que una persona aprende cuando se plantea dudas, formula hipótesis, retrocede ante ciertos obstáculos, arriba a conclusiones parciales, siente temores ante lo desconocido, intolerancia frente a contenidos y experiencias nuevas, verifica en una práctica sus conclusiones, etc., acciones todas que definen la idea de proceso y, por lo tanto, implican que iniciar un proceso de conocimientos es ponerse en movimiento (Barrientos y Ryan, 2015).

Desde esta concepción constructivista se hace necesario que los estudiantes puedan interactuar directamente con el objeto de estudio, ya que de su problematización y participación depende la posibilidad de establecer aprendizajes significativos. Ellos deben ser desafiados por la complejidad de la realidad y movilizados por el de modificarla con propuestas fundamentadas para mejorar los sistemas productivos en el camino de la sustentabilidad.

De acuerdo con Ávila (2015), decimos que cuando hablamos de educación nos estamos refiriendo a situaciones donde se ponen en juego los saberes y conocimientos que permiten relacionarse de nuevos modos con el mundo natural y social. Los procesos educativos se configuran en las redes de los intercambios sociales siempre que están en juego los procesos del conocer en el seno de una trama discursiva construida con otros con el sentido de “mostrar el mundo” con sus diferentes acervos culturales buscando lograr un cierto grado de reflexión respecto de la misma.

Coincidimos con las ideas que Pablo Freire expuso en su célebre texto *Extensión o comunicación*, donde sienta las bases de sus perspectivas acerca de la educación como situación gnoseológica atravesada por la problematización acerca del mundo social en el seno de una construcción dialógica. Co–construcción que supone un trabajo de desnaturalización de las miradas tanto de los campesinos como de los agrónomos planteando la necesidad de la crítica y la reflexión acerca del conocimiento del mundo y del lugar de estos actores en esos procesos de conocimiento y transformación. El planteo de Freire apunta a pensar la educación como una experiencia gnoseológica configurada dialógicamente y con un sentido profundamente político y crítico: intervención con otros en el mundo, convicción de que el cambio es posible y de que es necesario para ello el conocimiento crítico de la realidad y la elucidación de las condiciones sociales que la estructuran. Pero es importante destacar que el aporte educativo de la perspectiva freireana no se agota en su posicionamiento en el cambio, sino que realiza interesantes reflexiones acerca de las relaciones pedagógicas, del papel del conocimiento y su construcción, del lugar del educador y del educando, de los problemas educativos emergentes tanto en las prácticas sociales educativas, como en las instituciones, en las que considera imprescindible reconocer los múltiples espacios de educación que ofrecen más allá del aula y el papel central de los docentes, en tanto puedan asumirse en este lugar activo y de intervención y revisar críticamente su práctica. En este contexto, entendemos la intervención educativa como la construcción de propuestas que a partir del análisis de los procesos sociales y culturales en los que se inserta y la clara identificación de los sujetos, organice la puesta en juego de saberes de distinta naturaleza y especificidad, con el objetivo de generar procesos de circulación, transmisión, apropiación y resignificación de esos saberes, y elabore las estrategias metodológicas y prácticas que den cauce a los procesos educativos esperados, acompañando y redefiniendo los cursos de acción en las instancias en que sea necesario (Ávila, 2015). La educación en espacios extra áulicos involucra aquellas intervenciones gestadas y situadas en la trama de procesos sociales y culturales de inscripción local, contenidos en redes de relaciones delimitadas territorialmente, lo cual supone un espacio de interacciones cotidianas y relaciones cara a cara producidas en el cruce de trayectorias entrelazadas y encuentros subjetivos y sociales acuñados en la urdimbre de esos procesos, sus conflictos y tensiones. En esa perspectiva, resulta necesario, por consiguiente, abordar los espacios y movimientos productivos, sus lógicas y complejidades, a fin de situar y comprender las tramas en las que las prácticas educativas se conforman y despliegan, así como problematizar sus sentidos, orientaciones y estrategias. En palabras de Ávila (2015), el agente de la educación, aquel sujeto que asume la tarea educativa, cumple la función de proponer,



© Hugo Pascucci

construir condiciones, anticipar procesos, organizar estrategias, para abrir nuevas puertas a la cultura de la época, nuevos espacios de vinculación y participación, nuevas filiaciones a través del acceso a contenidos culturales y recursos para interpretar el mundo en sus diversas complejidades. En este sentido, enfatizamos la necesidad de un trabajo de construcción crítica que implica el reconocimiento de los sujetos, posicionamientos en su práctica y saberes específicos que le permitan organizar esos procesos y orientarlos. En palabras de Paulo Freire, se trata de pensar, reflexionar y elaborar “situaciones creadoras de saberes”, teniendo en cuenta los elementos claves de la situación educativa.

2. La extensión universitaria

El proyecto de extensión es ejecutado por docentes, estudiantes y egresados de la Facultad de Ciencias Agropecuarias y la Escuela de Nutrición, por personal de la Agencia de Extensión Córdoba del INTA y de la Secretaría de Agricultura Familiar. Su implementación pretende contribuir a fortalecer la soberanía alimentaria, como derecho de las personas, apoyando procesos de producción agroecológica en unidades de producción familiar urbanas y periurbanas dedicadas a la producción de hortalizas mediante la generación de espacios de comercialización justa y la promoción del consumo de alimentos sanos.

Los principales objetivos son:

- Capacitar a los productores huerteros en producción agroecológica y estimular la organización de la producción a una escala mayor.
- Acompañar el proceso de organización social de los huerteros para el afianzamiento de su participación en ferias.
- Revalorizar y generar, con los huerteros y sus familias, estrategias de producción agroecológica, criterios de alimentación saludable y un concepto de salud desde su identidad cultural y significados socioculturales como medio para mejorar la soberanía alimentaria del sector.

Estos objetivos se vinculan con algunos de los aspectos señalados por de Souza Santos (2005), quien afirma que es necesario marcar distancia con orientaciones hegemónicas de los últimos 20 años y concebir las relaciones “de modo alternativo al capitalismo global, atribuyendo a las universidades una participación activa en la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural”.

Para abordar este proyecto se desplegó una estrategia que involucró distintos actores del territorio, por lo que se organizaron cuatro grupos de trabajo con objetivos específicos, pero aportando centrípetamente en la concreción del objetivo general, a saber:

- i) Feria Agroecológica de Córdoba,
- ii) escuelas primarias,
- iii) comunicación masiva vía radios locales, y
- iv) huertas serranas agroecológicas.

La problemática de la soberanía alimentaria que se contempla en este proyecto se centra en dos dimensiones principales: la oferta alimentaria y la demanda. En cuanto a la primera, los huerteros tienen dificultades para ampliar su escala, pasando de una huerta familiar a una con excedentes comercializables y para organizarse para participar de ferias. En lo que concierne a “los consumidores”, los ciudadanos presentan un grado importante de confusión al momento de tener que decidir o diferenciar entre los alimentos *diet* o *light* —supuestamente saludables— que ofrece la industria de la alimentación y alimentos o productos sanos y naturales.

La Feria Agroecológica de Córdoba (FAC), en cambio, ofrece alimentos producidos de manera agroecológica por los propios feriantes, como hortalizas, frutas, huevos, miel, aceite de oliva, especias, brotes, plantines de especies hortícolas y aromáticas y de árboles autóctonos elaborados por ellos mismos, a partir de materias primas agroecológicas, como pastas secas, panificados, mermeladas, harinas y productos cosméticos. También se ofrecen compost y fertilizantes y alimentos que no se producen localmente pero que cuentan con certificación agroecológica u orgánica, como granos, semillas, harinas, té y yerba. Los feriantes son productores familiares que, en las limitadas superficies que poseen, instalan huertos biodiversos que atienden aportando su propia fuerza de trabajo, y que cuentan con el acompañamiento y asesoramiento del Programa Pro Huerta del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) y/o la Secretaría de Agricultura Familiar, instituciones que conjuntamente con la Universidad Nacional de Córdoba y organizaciones de productores, conforman la Mesa de Agricultura Urbana de Córdoba, espacio desde el cual se gestó la FAC y que promueve la producción agroecológica de alimentos. Los consumidores están cada vez más concientizados acerca de la preservación de la salud, y poseen un mayor conocimiento sobre los problemas sanitarios que provocan los alimentos tratados con agrotóxicos o con formulaciones de síntesis química no saludables (conservantes, por ejemplo). La industria también ha observado esta tendencia alimentaria y ofrece con un fuerte marketing de alimentos saludables una gran cantidad de productos supuestamente benéficos, pero oculta las sustancias dañinas o potencialmente dañinas que contienen.

El ámbito de la FAC se constituye así en un espacio propicio para la intervención con miras a la formación de los ciudadanos en aspectos agroecológicos dada, por una parte, su riqueza social, productiva y cultural al albergar una amplia diversidad tanto de productores y producciones familiares como de consumidores, y por la otra por constituirse en una “vidriera” para quienes tienen intenciones de iniciarse en la producción agroecológica y/o aumentar su escala de producción con vistas a generar excedentes comercializables de verduras y hortalizas.

La producción agroecológica que es comercializada en la FAC tiene lugar en sistemas productivos del periurbano de la ciudad de Córdoba que son espacios de intervención tanto desde el proyecto

de extensión como de las actividades docentes planteadas desde el Área de Consolidación Agroecología y Desarrollo Territorial. Por ello, el desafío del equipo extensionista es compatibilizar la soberanía alimentaria, la salud ambiental y humana, la conservación de los recursos naturales, y avanzar en la inclusión social de las familias y de las comunidades involucradas en el proyecto.

3. La docencia universitaria

En cuanto a la enseñanza universitaria, el Plan de Estudio 2004 de la FCA incluye un nuevo espacio curricular denominado "áreas de consolidación". En el último semestre de su carrera, los estudiantes optan por un área de conocimientos en la que refuerzan sus aprendizajes. Existen ocho áreas posibles de ser elegidas y una de ellas es el Área de Agroecología y Desarrollo Territorial. La misma estructura sus módulos de contenidos en tres bloques. El primero, dedicado al sistema productivo, el segundo al territorio y el final a las políticas nacionales que atienden la problemática de los productores familiares.

Desde el primer módulo se asigna a un grupo de hasta tres estudiantes un sistema productivo en transición agroecológica. Este sistema se convierte en la unidad de análisis, en la base empírica para que los estudiantes vayan estableciendo relaciones entre los datos de la realidad y la teoría a lo largo del cursado, tanto en los aspectos productivos, como en los comerciales y organizacionales que aparecen en el territorio y que terminarán en la elaboración de un Trabajo Académico Integrador (TAI) con el cual concluyen la carrera, a cuya presentación asisten las familias productoras. La relación es clara: las unidades de producción agroecológica que los estudiantes abordan y sobre las cuales realizan su TAI son las de los huerteros/feriantes que son acompañados desde el proyecto de extensión universitaria. En la cohorte 2015, 25 estudiantes optaron por el Área de Agroecología y Desarrollo, los que conformaron diez grupos que abordaron una unidad de producción cada uno. Los sistemas productivos correspondían a



desafío del equipo extensionista es compatibilizar la soberanía alimentaria, la salud ambiental y humana, la conservación de los recursos naturales, y avanzar en la inclusión social

dos de granja, uno frutícola, uno de producción de trigo, uno de ganadería caprina y cinco hortícolas.

De esta forma los procesos de extensión universitaria se ven apoyados por los estudiantes a la vez que abren nuevos espacios educativos para la docencia. Así se posibilita una relación sinérgica entre la docencia y la extensión, ya que exponer, fundamentar y debatir ideas (los conocimientos académicos que le dan sentido a actividad educativa) nos obliga a exponer, fundamentar y debatir prácticas (las acciones de extensión), dado que sostenemos que no existen unas sin las otras.

4. Conclusiones

Podemos concluir que se ha generado una importante sinergia entre el proyecto de extensión y el espacio curricular de la citada área de consolidación.

Respecto del proyecto de extensión, se ve fortalecido porque los productores disponen de un grupo de estudiantes con quien repensar sus procesos productivos y comerciales y reciben propuestas de posibles modificaciones tendientes a mejorar su emprendimiento.

Desde el aspecto pedagógico, se cuenta con unidades de producción que los docentes conocen y que posibilitan a los estudiantes la construcción del conocimiento sobre problemas reales que logran movilizarlos, comprometiéndolos a realizar una búsqueda conceptual y la elaboración de una propuesta técnico-productiva que constituye una verdadera síntesis de la carrera. Además, el hecho de que los productores participen en las presentaciones de los estudiantes, observando sus producciones y propuestas, es un reaseguro de que el trabajo no sólo es auténtico sino también útil.

Otro punto destacable en esta propuesta es su visión de que la integración de la Universidad con la comunidad no se realiza solamente saliendo de los claustros, sino también posibilitando que los productores ingresen a ella. Esto tiene lugar cuando

“

el hecho de que los productores participen en las presentaciones de los estudiantes, observando sus producciones y propuestas, es un reaseguro de que el trabajo no sólo es auténtico sino también útil

el grupo de estudiantes expone o defiende su TAI y la familia productora es invitada especialmente a participar en una instancia académicamente destacada.

La Universidad en el territorio, a través de la extensión universitaria, abre posibilidades de aprendizaje al expandir las aulas integrándolas con la problemática real de la comunidad.

La multidimensionalidad del diálogo que promueve esta articulación lleva implícita, y a la vez promueve, la generación de espacios interdisciplinarios que al posibilitar la interacción de enfoques, conceptos, modelos y metodologías permiten definir acciones de verdadero impacto social al potenciar la generación de estrategias de promoción del desarrollo individual y social y la definición de políticas públicas, atendiendo a los intereses que las instituciones y organizaciones de la sociedad priorizan.

Aunque generalmente pensamos en la educación formal de los estudiantes y la no formal de los productores, constatamos que la sinergia del proceso también alcanza a los docentes. Desde la docencia asumimos determinado marco conceptual que podemos exponer a los estudiantes y vincular con ejemplos y otras ideas, pero cuando tenemos que aplicarlos en la realidad vemos la complejidad y dificultad que encierra la operacionalización de los postulados teóricos. Tal es el caso de reconocer en el encuentro generado por la extensión las diversas epistemologías de los distintos actores y sus saberes, con lo cual uno acuerda

intelectualmente. Pero puesto en situación, por ejemplo, se hace difícil articular propuestas de agricultura biodinámica que sostienen la influencia de los planetas en los cultivos con la formación académica de sesgo positivista. O como es el caso de consensuar las distintas posiciones e intereses de los actores en el marco de las ferias, donde el interés de los agricultores es obtener el mayor valor por sus productos entrando en contradicción con el interés de los consumidores y por lo tanto, la propuesta de un comercio justo postulado desde el concepto de soberanía alimentaria, que demanda asumir una perspectiva de bienestar comunitario general por encima de los intereses individuales. Estas vivencias en el territorio de extensión, interpelan al docente, lo transforman y lo hacen más consciente sobre la implicancia de los conceptos que plantea.

Finalmente, podríamos afirmar que el hecho de que la Universidad se ponga en diálogo con la sociedad implica no solo que sus conocimientos pueden ser mejor aprovechados por la comunidad sino, en el sentido inverso, que tanto los conocimientos que nutren la formación de los profesionales como los que genera son aquellos que la sociedad está necesitando para superar las limitaciones que le impiden desarrollarse. Por ende, se hace casi imprescindible que la extensión se integre no solamente con la docencia sino también con la tercera de las funciones básicas de la universidad, la investigación.

Referencias bibliográficas

- Aleman, C. y Sevilla Guzmán, E. (2007). ¿Vuelve la extensión rural? Reflexiones y propuestas agroecológicas vinculadas con el retorno y fortalecimiento de la extensión rural en América Latina. *Realidad Económica*, (227), 52-74.
- Ávila, O. (2015). Extensión y educación popular. Contextos, Prácticas y Reflexiones. *Compendio Bibliográfico. Asignatura Extensión Universitaria*. SEU-UNC.
- Barrientos, M. y Ryan, S. (2015). Relación entre extensión educación y comunicación. *Compendio Bibliográfico. Asignatura Extensión Rural*. FCA-UNC.
- Caeiro, R. (2013). Elementos importantes del enfoque territorial del Desarrollo Rural. Recuperado en mayo de 2016 de: <http://inta.gob.ar/documentos/elementos-importantes-del-enfoque-territorial-del-desarrollo-rural>
- Fals Borda, O. y Rodrigues Brandao, C. (1986). Investigación participativa. Montevideo: Instituto del Hombre.
- Freire, P. (1969). *Extensión o comunicación*. Santiago de Chile: Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria.
- Leff, E. (1986). *Ecología y Capital. Racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Naredo, J.M. (2006). *Raíces económicas del deterioro ecológico y social*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Peralta, M. (2010). La Universidad en la construcción de Políticas Públicas. IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria. Mendoza. Disponible en: http://www.uncuyo.edu.ar/extencion/upload/Mar%C3%ADa_In%C3%A9s_Peralta.pdf
- Rogers, E.; Shoemaker, F. (1971). *Communication of innovations: a cross-cultural approach*. New York: Free Press.
- Souza Santos, B. de (2005). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Shanin, T. (2006). *Naturaleza y lógica de la economía campesina*. Barcelona: Anagrama.
- Vía Campesina (2003). ¿Qué es la soberanía alimentaria? Disponible en: <http://viacampesina.org/es/index.php/temas-principales-mainmenu-27/soberanalimentary-comercio-mainmenu-38/314-que-es-la-soberania-alimentaria> (Recuperado 5 de mayo de 2016)



© Oscar Dechiara

Desafíos de la Educación Alimentaria Nutricional: construcción de espacios y vínculos en el nivel inicial

Integración de la docencia y la extensión /
Intervenciones

Sandra Ravelli

Docente de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Universidad Nacional del Litoral, Argentina.
sravelli@fbc.unl.edu.ar

Érica Figueroa

Subsecretaria de Educación. Municipalidad de Santa Fe, Argentina.
educacion@santafeciudad.gov.ar

RECEPCIÓN: 24/06/16

ACEPTACIÓN FINAL: 10/10/16

Adriana Panicia

Docente del Jardín Maternal de la Universidad Tecnológica Nacional - Regional Santa Fe, Argentina.
direjm@frsf.utn.edu.ar

Resumen

Este artículo describe las intervenciones que se realizaron en el marco de un Proyecto de Extensión en Educación Experiencial de la Universidad Nacional del Litoral. La misma convocó a los alumnos avanzados que realizan las prácticas profesionales de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. El proyecto tiene por objeto la promoción de una alimentación saludable a través de propuestas didácticas y lúdicas e involucra diferentes ejes: sobre alimentación saludable e higiene de manos y de los alimentos en el nivel inicial. El artículo abordará las tres etapas que insumió el proyecto: capacitación y vinculación de los agentes (equipo extensionista, docentes, no docentes, alumnos de prácticas profesionales y familias), construcción de recursos didácticos con contenidos de nutrición y paralelamente una etapa de interacción e implementación de las actividades con la comunidad. Asimismo, se dará cuenta de los logros y dificultades que implicó su desarrollo.

Palabras-clave

- Nivel inicial
- Educación Alimentaria Nutricional
- Integración docencia-extensión

Resumo

Este artigo descreve as intervenções que se realizaram no âmbito do Projeto de Extensão em Educação Experiencial da "Universidad Nacional del Litoral". Ela convocou os estudantes avançados que realizam seus estágios profissionalizantes do curso de graduação de Nutrição na Faculdade de Bioquímica e Ciências Biológicas. O objetivo do projeto é promover a alimentação saudável através de propostas educativas e lúdicas, e envolve diferentes eixos: sobre alimentação saudável e higiene de mãos, e alimentos no nível inicial. O artigo abordará as três etapas que levou o projeto: capacitação e vinculação do pessoal (equipe de extensão, docentes e não-docentes, alunos do estágio profissionalizante, e famílias); construção de recursos didáticos com conteúdo nutricional; e paralelamente uma etapa de interação e implementação de atividades com a comunidade. Ademais serão informadas as conquistas e as dificuldades que originou o seu desenvolvimento.

Palavras-chave

- Nivel Inicial
- Educação Alimentar e Nutricional
- Integração docência-extensão

Para citación de este artículo

Ravelli, S.; Panicia, A. y Figueroa, E. (2016). Desafíos de la Educación Alimentaria Nutricional: Construcción de espacios y vínculos en el nivel inicial. En *Revista +E, versión digital* (6), pp. 256-263. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

1. Introducción

Este trabajo presenta las Propuestas de Extensión en Educación Experiencial (PEEE) en el nivel inicial para la promoción de una alimentación sana y segura realizadas por alumnos de las prácticas profesionales de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL).

Se destacan, en primer lugar, algunos antecedentes sobre proyectos educativos relacionados con salud, nutrición y alimentación en este grupo etéreo y se menciona la PEEE llevada adelante en 2014, la que al momento continúa evidenciando, que son muchas las propuestas y actividades programadas para niños que asisten a la escuela primaria y secundaria pero aún son escasas las destinadas al nivel inicial y preescolar.

Luego se fundamenta la importancia de la Educación Alimentaria Nutricional (EAN) y cómo se complementa con el juego para la utilización de estrategias educativas apropiadas a la edad. Se describe además la relación entre las funciones de docencia, extensión e investigación que se pone de manifiesto en la propuesta y la proyección de las intervenciones en otros espacios e instituciones.

Las estrategias utilizadas para cumplir con los objetivos planteados describen las intervenciones, actividades y los juegos desarrollados sobre la base de los ejes y contenidos trabajados con los niños y comunidad en general, así como la transferencia de lo realizado y la potenciación de diversos lenguajes comunicacionales artísticos expresivos.

Hacia el final de este artículo, presentamos los logros y debilidades de la propuesta con la intención de mejorar y analizar de manera crítica aquellos obstáculos que fueron detectados en forma conjunta por el equipo extensionista y ponemos en claro los aspectos a mejorar.

Igualmente, se consideran las perspectivas y la importancia del proyecto en la formación del equipo extensionista que sincroniza y complementa las herramientas teóricas brindadas en el aula con espacios reales de vinculación para promover, en este caso, la salud y el desarrollo comunitario.

2. Antecedentes

En un trabajo compartido con el Instituto de Nutrición y Tecnología de los Alimentos (INTA) y el Ministerio de Educación de Chile, se evaluó que los niños tenían un bajo consumo de productos lácteos, verduras, frutas y pescado, y un alto consumo de productos elaborados ricos en grasas, azúcar y sal. Se incorporaron así al proyecto estrategias educativas que produjeran materiales educativos, como libros de educación en alimentación y nutrición para la enseñanza básica, guías para profesores y la para alumnos de enseñanza básica.

En otro estudio realizado en el mismo país, donde se evaluó una intervención en educación nutricional y actividad física en niños de 4 a 7 años, y donde uno de los ejes fue la capacitación de profesores para que apliquen un programa de educación nutricional, se obtuvo como resultado el incremento de conocimientos en cuanto a alimentación (Kain y otros, 2012). En la ciudad de Córdoba se realizaron cinco talleres educativos y dos tutorías con los docentes sobre alimentación saludable y su inclusión en la propuesta didáctica como contenidos transversales y se valoró el impacto positivamente, ya que los docentes diseñaron un proyecto sobre alimentación y nutrición que forma parte del Proyecto Educativo Institucional de la escuela y que involucra también al quiosco escolar, la población de padres de los escolares y el material didáctico diseñado y validado para dicha población, lo cual contribuye a mejorar la calidad de la intervención para promover hábitos alimentarios saludables y duraderos. Para la intervención educativa se recurrió al Modelo Comunitario sustentado en metodologías constructivistas (Del Campo, 2010). Los antecedentes anteriores motivaron una propuesta de PEEE de la cátedra Práctica Profesional de la Licenciatura en Nutrición en el año 2014.

Como expresa Camilloni (2011), la Educación Experiencial es una estrategia de enseñanza con enfoque holístico que está destinada a relacionar el aprendizaje con la vida real. En este sentido, la posibilidad de participar en la experiencia impactó no solo en la formación integral de los alumnos ya que estrecharon lazos, compartieron experiencias, historias y datos del seno mismo de la comunidad, sino también en la tarea docente al jerarquizarla, en el currículo y en acciones pedagógicas que lograron resignificar la propia práctica profesional, la práctica docente y la práctica social. A partir de esta mirada se valoró interdisciplinariamente y se concluyó que son necesarias las prácticas de extensión en la asignatura con la incorporación de la educación alimentaria nutricional en nivel inicial.

El desafío de esta propuesta fue transmitir, implementar e intercambiar en este nivel contenidos relacionados con la alimentación y nutrición saludable, preparar un entorno lúdico favorable con actividades y recursos educativos que potencien el desarrollo infantil y se que integren el saber con el actuar, con el sentir y con el crear. Participaron docentes y coordinadores de nivel inicial, alumnos de la carrera de Licenciatura en Nutrición, especialistas en nutrición y docentes de artes gráficas y expresivas. Se realizó además un trabajo multisectorial que vinculó la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas con jardines de instituciones universitarias (Universidad Tecnológica Nacional), jardines municipales y la Subsecretaría de Educación de la Municipalidad de Santa Fe. Este trabajo interdisciplinario contribuyó a un diagnóstico situacional de cada jardín relevado, por lo que las

actividades, propuestas y resoluciones a la problemática fueron diferentes en cada lugar de intervención educativa. Y, como se mencionó anteriormente, aportó a la valoración de la necesidad de acompañar en este nivel con prácticas de extensión destinadas a la EAN.

3. Educación Alimentaria Nutricional en el nivel inicial

La EAN se concibe como un proceso dinámico a través del cual los individuos, las familias y su comunidad adquieren, reafirman o cambian sus conocimientos, actitudes, habilidades y prácticas, actuando racionalmente en la producción, selección, adquisición, conservación, preparación y consumos de los alimentos, de acuerdo a sus pautas culturales, necesidades individuales y a la disponibilidad de recursos en cada lugar. (Ministerio de Educación, 2011).

Debe orientarse a potenciar o modificar los hábitos alimentarios, involucrando a todos los miembros de la comunidad educativa; niños, padres, maestros y directivos; esto implica: descubrir y erradicar creencias, mitos y conductas erróneas; promoviendo una mayor consciencia sobre las múltiples funciones o roles que juega o debe jugar la alimentación en las diversas esferas de la vida, la salud, los aprendizajes, la producción, distribución y consumo de alimentos; y el énfasis que la educación debe asumir, sobre todo en la infancia, en el fomento de conceptos, actitudes y conductas claras y fundamentales sobre la alimentación (De La Cruz, 2014). En este sentido, se debe poner énfasis, especialmente en el nivel educativo Inicial, y en todos los actores que en ella actúan; niños, maestros, la familia y la comunidad en general.

Esta propuesta atraviesa a la comunidad educativa, debido a que los docentes participaron en las capacitaciones previas, y la familia junto a los niños en forma activa compartiendo las actividades, juegos, efemérides nutricionales, jornadas especiales, lecturas relacionadas, carteleras saludables entre otras.

4. El juego y la EAN

El juego es la expresión de estados intencionales, las representaciones en la conciencia construidas a partir de lo que el niño sabe y sobre lo que está aprendiendo de eventos que suceden. Consiste en actividades espontáneas, que ocurren naturalmente con objetos que comprometen la atención y el interés del niño (Lifter, 2000).

Esta definición coloca especial énfasis en el compromiso del niño con la actividad lúdica. Estudios recientes dan soporte empírico a la relación entre este compromiso activo y el aprendizaje del niño. Así, los niños ponen mayor atención a las actividades evolutivamente nuevas que a las que les son relativamente bien conocidas. En consecuencia, las actividades evolutivamente relevantes son definidas como “actividades que representan

nuevos aprendizajes”, están ubicadas en el umbral del aprendizaje, sobre las cuales el niño pone atención en el esfuerzo de interpretar y dar sentido a los eventos que van sucediendo.

Ortega Ruiz (1992) expuso que la fuerza motivadora y el interés intrínseco que los niños incluyen en sus juegos nacen de la propia naturaleza epistemológica del ser humano; por eso juego y aprendizaje necesariamente están relacionados. El problema es cómo hacer un uso educativo de esta fuente natural de conocimiento y desarrollo. Durante el juego, los niños expresan sus propias ideas sobre los asuntos que éste implica y, de esta forma, manifiestan sus esquemas conceptuales y los someten al juicio y aprobación de los compañeros, que rectifican, negociadamente, aquello que no es correcto, no es útil o de lo que hay un concepto mejor. De esta manera, el juego puede ser considerado un escenario pedagógico natural que permite al profesor, si conoce bien a los jugadores, establecer estrategias de aprendizaje basadas en él.

La observación de los juegos cotidianos, tradicionales, juegos trabajo, juegos libres, fue clave a la hora de la elaboración de material específico y acompañó en su totalidad el proceso educativo. El material desarrollado implicó, ajustes propios, resoluciones interdisciplinarias, y procesos de validaciones. Los juegos pudieron ser utilizados tanto dentro del horario de actividades formales en las salas como fuera de ellas. En la construcción de este tipo de recursos primaron los que abordaban tres grandes ejes: Higiene de los alimentos y lavado de manos, Conociendo y preparando nuestros alimentos y Nuestra huerta. Así se utilizaron: juegos de locomoción y traslado, juegos de mesa, actividades que estimulaban la oralidad como adivinanzas y rimas, juegos de coordinación, gráficos y audiovisuales y recursos audiovisuales y dramatizaciones. El juego en esta etapa constituyó un instrumento cotidiano con el que el niño captó su entorno y experimentó en él. Así, se buscó brindar EAN mediante la construcción y sistematización de aquellos instrumentos lúdicos y artísticos que se validaron en conjunto con los alumnos de las prácticas profesionales, docentes del nivel, familiares y niños.

5. Actividades de extensión, docencia e investigación

Como parte del acercamiento a los distintos jardines y barrios donde estas instituciones se enclavan, el trabajo de extensión comenzó con el relevamiento de datos referidos a la situación sociodemográfica, a la organización de las diversas instituciones en cuanto a hábitos de higiene, aseo, alimentación, colaciones, existencia de espacios de trabajo, de juego, tipo de material existente, así como docentes y no docentes interesados en llevar adelante el proyecto. En ese relevamiento se detectaron debilidades y problemáticas, fortalezas y posibilidades para la resolución de problemas y el aporte de ideas propias e inherentes a cada jardín.

“

la valoración de la práctica de extensión fue diferente para los alumnos que participaron en ella y para los que no lo hicieron



© Laura Hormaeche

Al inicio de la PEEE, enmarcada en una perspectiva integral que propone la adquisición de conocimientos disciplinares relacionados con las competencias laborales vinculados al niño, la alimentación y su entorno, y además la internalización de valores, actitudes y conductas que los acerquen al medio y la comunidad, se convocó a ocho alumnos interesados en el nivel inicial, acompañados por docentes tutores de práctica de la carrera de Nutrición, además de docentes voluntarias de otros espacios curriculares, coordinadora del nivel inicial de los jardines municipales y privados y sus docentes. Recibieron capacitación correspondiente a través de seminarios y cursos de formación en los diferentes jardines y en la FBCB, los que sumaron aproximadamente 36 horas. La evaluación de los mismos fue teórica y práctica y el objetivo fue generar en grupos juegos y recursos didácticos basados en los ejes propuestos. Los trabajos fueron valorados por los integrantes de las capacitaciones y seminarios. La socialización de las propuestas fue realizada tanto *in situ* como en las redes sociales (grupos de Facebook, entorno virtual), enriqueció la realización del proyecto y permitió a los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos al vincular el aprendizaje en el aula con la extensión en su formación universitaria.

Como todo proceso educativo, hubo obstáculos en la realización de las intervenciones, las que se procuró subsanar a través de reuniones individuales, grupales, y foros de discusión donde se acordaron instancias de solución y acercamiento al problema en cuestión. Los problemas presentados fueron de diferente génesis: administrativos, pedagógicos, culturales y de relaciones humanas, entre otros. Los docentes de la cátedra y de las instituciones orientaron a través de la repregunta y reflexión sobre las problemáticas y discusiones llevadas adelante en los diferentes espacios.

Cabe destacar que la valoración de la práctica de extensión fue diferente para los alumnos que participaron en ella y para los que no lo hicieron, eso se evidenció en las apreciaciones al momento de socializar lo vivido. Los participantes en la PEEE resaltaron la aproximación a los niños y familias, la construcción de recursos didácticos para interactuar y compartir los mensajes de alimentación saludable y la búsqueda de actividades y contenidos acordes a la edad. Fue un trabajo arduo pero enriquecedor, que evidenció el compromiso y la actitud profesional de los extensionistas. La función docente fue de utilidad para intercambiar experiencias y contenidos relacionados con la alimentación, nutrición e higiene de

alimentos para la comunidad educativa de los jardines maternos así como para el acompañamiento y preparación de los alumnos de las prácticas profesionales en donde desarrollan uno de sus roles esenciales a la hora de adquirir competencias profesionales: educación y promoción de la salud.

Con respecto a la investigación, la propuesta no fue sistematizada. Si bien la observación participante, la recopilación de datos, la evaluación y devolución de los involucrados en el proyecto fue continua y escrita en informes compartidos entre las diferentes instituciones, es actualmente cuando se profundiza la misma a través de la realización de trabajos finales por parte de cuatro alumnas para la obtención del título de Licenciado en Nutrición y lo que podrá ser utilizado como plataforma de futuros proyectos de extensión, docencia e investigación.

6. Estrategias para cumplir con los objetivos planteados

Ante la demanda de docentes y padres en diferentes encuentros e intervenciones aisladas realizados con anterioridad, se proyectaron encuentros intercátedras: Práctica Profesional, Alimentación Infantil y Educación para la Salud y Economía Familiar, para generar propuestas e ideas para la construcción de entornos más saludables y consensuar contenidos relacionados con alimentación, actividad física y recreación. Se proyectó una PEEE en la que los alumnos de 5º año de la Licenciatura en Nutrición acompañaron durante 2014 las siguientes propuestas:

- Encuentros de capacitación y diagnóstico con docentes del nivel inicial que se realizaron al comienzo del proyecto, con implementación de estrategias participativas y de carácter teórico-práctico. Los ejes que se abordaron fueron: higiene de los alimentos y aseo personal y conocimiento y producción de alimentos. Éstos fueron planteados en unidades didácticas (generalmente trimestrales), se presentaron recursos didácticos innovadores, como juegos¹ con materiales coloridos, libros de cuentos, obras infantiles, canciones, adivinanzas y rimas y se interactuó con profesionales de distintas disciplinas como música, diseño gráfico, teatro, expresión corporal. Se realizaron talleres de cocina que rescataron sabores y recetas familiares, se construyó un recetario institucional, se programaron fiestas y jornadas de carácter familiar en donde se socializaron las propuestas y se construyó la Cartelera Nutritiva.
- Diseño de diferentes espacios especialmente preparados para el desarrollo de contenidos de nutrición e higiene de los alimentos,

tales como verdulería, supermercado, cocina familiar, en donde los niños simbolizaron actividades de la vida cotidiana mediante la utilización, observación, investigación, lavado, reconocimiento de colores, texturas, olores y sabores de alimentos y productos comunes, con alimentos conocidos y algunos no habituales en su alimentación.

- Promoción de la salud. Aprovechando los días o efemérides de salud, tales como el Día del Agua, Día Mundial de la Alimentación, Día de la Patria, los niños prepararon folletería, *souvenirs*, recetas para la comunidad sobre la temática alusiva.
- Se realizaron huertas con hierbas aromáticas y germinadores cuyo seguimiento permitió la observación del crecimiento de la planta hasta la preparación de alimentos con los productos cultivados. Además se degustaron verduras y preparaciones, como choclos, tortas y budines de diferentes hortalizas en una jornada con abuelos y familiares. Cada intervención quedó registrada a través de una tarjeta, folleto o recuerdo en los cuadernos de comunicaciones con el propósito de que llegue lo realizado en las diferentes salas a la familia y de transferir lo realizado y aprendido.
- Realización de una obra de teatro infantil. Como cierre del ciclo lectivo 2014, y para destacar el carácter interdisciplinario de la PEEE, se puso en escena una obra infantil donde participaron 12 nutri-actores estudiantes universitarios. La obra fue íntegramente desarrollada por estos estudiantes: desde su guión, actuación, vestuario, escenografía, sonido, imágenes, edición, y fue representada en seis oportunidades para jardines maternos, Centros de Acción Familiar y centros de día, a las que concurrieron 1200 niños y adultos de distintos puntos de la ciudad. Las actividades de índole artístico-expresiva y encuentros con la comunidad educativa se difundieron a través de medios oficiales de las instituciones de la ciudad y de las redes sociales. Se logró un acercamiento masivo de diferentes grupos, personas y entidades que siguieron aportando y sumándose a la propuesta.

Las producciones fueron presentadas en diferentes eventos: encuentros de cátedra, Congreso "5 al día", "XII Congreso de Graduados en Nutrición", capacitaciones docentes, jornadas con diferentes jardines y artículos en diarios de la ciudad. Se programó y se llevó adelante, debido al entusiasmo demostrado en el proyecto, un curso, con el Ministerio de Educación de la Nación, para docentes y promotores de salud interesados en nivel inicial como parte del Componente 2 de formación permanente.

¹ Algunos de estos juegos fueron Dominó Saludable, Cocineritos, Cocina Mágica, Caja de sorpresas, rayuela

Nutritiva, Memo test, Juegos de tracción y transporte (con componentes nutricionales).

“

con referencia a la asignatura, se observó un crecimiento en el trabajo interdisciplinar, la vinculación con las instituciones y el medio



© Micaela Block

7. Logros y dificultades

El primer acercamiento de la propuesta al jardín privado que depende de una universidad sirvió como plataforma para encarar el itinerario didáctico con avances, pero también con muchas dudas y planteos. Su aceptación significó trabajo, discusiones, reuniones docentes, entrevistas con padres, para determinar su implementación así como la resolución y carga horaria de las actividades y juegos.

La experiencia implicó transformaciones tanto en la comunidad de los jardines como en los alumnos universitarios y en la propia cátedra. En los jardines, la aceptación y la respuesta por parte de los niños y familias acrecentaron el compromiso y la voluntad de los participantes del proyecto, por lo que se extendió la propuesta a toda la comunidad educativa universitaria. En este primer momento, donde solo participó una institución, los padres evaluaron y respondieron positivamente el proyecto. Algunas de las opiniones se presentan a continuación:

“Mi hijo, que concurre a la sala de 2 años en el turno tarde, reconoce muchas frutas y verduras que antes no nombraba. Las distingue no solo en la comida elaborada, sino también en plantas frutales. En huertas o espacios a los que a veces vamos de paseo cuando vamos a la verdulería las señala por su nombre con alegría. Puede diferenciar frutas de verduras y también distingue alimentos de otros grupos como los lácteos (leche, yogures, quesos) o huevos y también algo que me llamo la atención, es que destaca la comida que tiene 'semillas', como algunas tostadas o galletas. Algo más que creo que adquirió como un hábito muy sano es la ingesta de agua, pide en casa, en cualquier horario, o cada vez que salimos pone en mi bolso una botella con agua para tomar si tiene ganas. Veo que disfruta el momento de la comida, probando nuevas propuestas, eligiendo por su nombre también las carnes (pollo, pescadito, asado) y considero que es mérito del trabajo en conjunto con propuestas tan concretas y compartidas en el Jardín a través de la degustación y el juego”. (Mariana R., mamá de Guido)

“Agostina reconoce perfectamente los vegetales y las frutas, y no solo a través de las imágenes, fotos o dibujos que puede ver en revistas o diferentes medios, sino también cuando las ve en la heladera, una frutera o una verdulería. Por otro lado, el reconocimiento de nuevas verduras despeja el temor asociado al mal gusto que podía llegar a tener hacia el sabor de algunas de ellas. Además, sabe distinguir entre las frutas cuáles pueden ser comidas con cáscara y cuáles no. Creemos que el proyecto aportó nuevos conocimientos e influyó positivamente en los niños”. (Marcela N., mamá de Agostina)

Luego se sumaron los Jardines Municipales, cuya impronta y desarrollo de la PEEE fue diferente debido a las características de cada barrio y al trabajo de las docentes. Las actividades incluyeron conjuntamente a los niños de 1 a 3 años en un espacio lúdico común, por lo que los recorridos didácticos se programaron a conciencia y con la colaboración de todos los participantes del proyecto. Esto resultó enriquecedor en cuanto al trabajo interdisciplinario, la participación de la comunidad, la preparación de los recursos novedosos, prácticos, donde la bibliografía y material acorde al grupo etéreo sirvieron de base para ludotecas en las cátedras que participaban y en los propios jardines. Otra de las fortalezas fue que los niños acceden a la colación saludable que generalmente consta de frutas debido a su vinculación con instituciones que apadrinan a los jardines, así que la aceptación del proyecto por parte de la comunidad fue en su totalidad. Como dificultad, los talleres en los jardines, por otras actividades planificadas o por motivos extrainstitucionales, no se realizaron en la fecha programada y pasaron semanas sin que se efectuaran los encuentros con los niños.

Con respecto a los alumnos de la Universidad, estas prácticas de extensión fueron el nexo entre lo teórico con lo real y vivencial, se pudo vincular conceptos aportados por cátedras diferentes así como técnicas participativas sociocomunitarias adaptadas a los diferentes grupos. Reflexionar sobre lo aprendido y transferir a los niños a través de estrategias adecuadas fue un desafío permanente que retroalimentó el trabajo cotidiano.

También construyeron vivencias que reflejan el compromiso con lo social, así como actitudes y valoraciones en cuanto al niño y a las familias verificables en las devoluciones y autoevaluaciones presentadas a la cátedra. Para algunos, fue un modo de insertarse laboralmente en un campo de trabajo casi desconocido para el Licenciado en Nutrición.

Con referencia a la asignatura, se observó un crecimiento en el trabajo interdisciplinario, la vinculación con las instituciones y el medio, y además se generó el replanteo de contenidos así como la evaluación de la estructura del programa de estudios.

La evaluación se efectuó a lo largo de todo el proceso, con la participación de alumnos, docentes y directivos. La observación participante y el registro diario de las actividades realizadas con niños, familia y los docentes, fueron parte de la metodología utilizada. Los resultados consistieron, en general, en una valoración positiva. Sin embargo, demandaron la necesidad de vincular espacios curriculares con instituciones que agrupan a niños pequeños, donde sea posible modificar hábitos y estilos de vida saludable en edades tempranas. Además surgió la necesidad de replicar en otras instituciones educativas.

Los futuros Licenciados en Nutrición, los docentes, padres y organismos gubernamentales tienen el gran desafío de bregar por la promoción de hábitos que permitan mejorar la calidad de vida de las personas.

A partir de esta propuesta, los estudiantes de la carrera en Nutrición se vinculan directamente con jardines de infantes de la ciudad y, en forma indirecta, con los acompañantes de los niños (familiares, tutores, maestras, etc.), puesto que transitan juntos una etapa considerada crítica en la formación de hábitos de salud y alimentarios nutricionales.

Esta propuesta, por un lado, impactó en los niños, ya que, a partir de juegos, estrategias didácticas y puestas en escena de una obra infantil que utiliza diferentes lenguajes artísticos expresivos con una impronta innovadora, divertida y colorida, pudieron incrementar su interés y agrado por el consumo de frutas, alimentos familiares, sanos y un estilo de vida activo. Por otra parte, para el alumno practicante y el equipo extensionista significó comprender que a través de la integración con la comunidad y metodología adecuada se favorece la adquisición de conceptos y procedimientos que posibilitan la comprensión y el desarrollo de la salud integral del niño. Además, el recorrido y aprendizaje vivencial implicaron resolver complejas tramas interpersonales y acompañar situaciones problemáticas con soluciones diversas e interdisciplinarias.

La estructura del trabajo extensionista promovió la capacitación y trabajo en conjunto de los docentes del nivel inicial y futuros profesionales de la salud y nutrición, pero por sobre todo un contexto que facilitó la cohesión grupal al priorizar vínculos y las relaciones interpersonales.

En cuanto a la tarea docente, después del acompañamiento, orientación y colaboración en las diferentes etapas del equipo extensionista, se optimizó de tal manera que los alumnos pudieron intervenir activamente no solo en la diagramación de actividades y propuestas sino también en la transferencia de contenidos adecuados a los distintos grupos de trabajo y adaptando los mismos a las distintas realidades institucionales y socioeducativas (Jardines Municipales y jardín privado).

Las instancias y experiencias llevadas adelante deberían ser coordinadas con otros organismos oficiales, ministerios y universidad para beneficiar proyectos destinados a acompañar el desarrollo de los niños, pero se debe seguir insistiendo y comprometer, además, a los medios de comunicación para que el mensaje de un ambiente sano, así como una nutrición adecuada y armónica, llegue a toda la población.

Esto se enriquecerá permanentemente con los conocimientos específicos de cada área integrando las funciones sustantivas de la universidad: extensión, docencia e investigación. Numerosos

convenios reflejan este propósito y plantean acciones futuras en conjunto con la Municipalidad y la Subsecretaría de Educación, Medio Ambiente, así como con los Ministerios de Educación, de Salud y de Desarrollo Social de la provincia de Santa Fe.

Es gratificante el pedido de proyectar la propuesta en los 13 Jardines Municipales de la ciudad y la socialización de los recursos construidos en diferentes organizaciones que atienden y bregan por el desarrollo de los niños del nivel inicial.

Referencias bibliográficas

- Camilloni, A. (2011). Curso de Formación "La extensión como herramienta para la formación universitaria" (aprobado por Resolución decanal 047/11). Organizado en el marco del Programa de Mejoras de la Carrera de Arquitectura. FADU-UNL, 8, 17 y 18 de junio de 2011. FADU-UNL. Santa Fe, Argentina.
- Del Campo, M. L.; Vara Messler, M. & Navarro, A. (2010). Nutrition education in municipal primary schools in Cordoba: An experience in participatory action research (par) in 2008. *Diaeta*, 28 (132), 15-22. Recuperado el 27 de abril de 2016 de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73372010000300003&lng=es&tng=en
- Kain, J.; Leyton, B.; Concha, F.; Weisstaub, G.; Lobos, L.; Bustos, N. y Vio, F. (2012). Evaluación de una intervención en educación alimentaria y actividad física para prevenir obesidad infantil en escuelas públicas de Santiago de Chile. *Archivos Latinoamericanos de Nutrición*, 62 (1), 60.
- Lifter, K. (2000). Linking Assessment to Intervention for Children with Developmental Disabilities or At-Risk for Developmental Delay: The Developmental Play Assessment DPA Instrument. En Gitlin-Weiner, K.; Sand Grund, A. y Schaefer, Ch., *Play Diagnosis and Assessment* (2ª ed.). Nueva York: John Wiley & Sons Inc.
- Ministerio de Educación, Argentina (2011). Proyecto de Alfabetización Científica; Food and Agriculture Organization FAO. Serie ciencia Salud y ciudadanía 2. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/54487>
- Ortega Ruiz, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar Universidad, 67. Serie Investigación y ensayo.

Vigilancia nutricional en escolares de la ciudad de Santa Fe: educación experiencial con estudiantes de Licenciatura en Nutrición

Gimena Dezar
gdezar@unl.edu.ar

Ana Luz Kruger
krugluzana@hotmail.com

Docentes de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Universidad Nacional del Litoral, Argentina.

Resumen

El presente trabajo relata la experiencia de una propuesta de práctica de extensión de educación experiencial desarrollada por alumnas de 3° año de la carrera de Licenciatura en Nutrición de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Además, participaron el equipo docente de la cátedra de Epidemiología y Salud Pública, tutores, docentes y directivos de nueve escuelas primarias de la ciudad de Santa Fe, niños y niñas de esas instituciones, sus padres y familias. Desde el equipo docente se viene trabajando en extensión, integrándola con la docencia y la investigación, haciendo hincapié en problemas nutricionales que ocurren en la niñez. En esta dirección, y en concordancia con lo planteado desde la UNL, se intenta contribuir de manera significativa a una mejor calidad y pertinencia universitaria, participando en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la generación de nuevos conocimientos y en la apropiación social de los mismos.

Palabras-clave

- Educación experiencial
- Escolares
- Vigilancia nutricional

Integración de la docencia y la extensión /
Intervenciones

RECEPCIÓN: 21/06/16
ACEPTACIÓN FINAL: 04/10/16

Resumo

Este artigo descreve a experiência de uma proposta de prática de extensão experiencial, desenvolvida por estudantes do terceiro ano do curso de Bacharelado em Nutrição da Universidade Nacional del Litoral (UNL). Participaram também a equipe docente da disciplina de Epidemiologia e Saúde Pública, tutores, professores e diretores de nove escolas primárias da cidade de Santa Fe, crianças dessas instituições, seus pais e famílias. A equipe docente vem trabalhando em extensão, integrando-a à docência e à pesquisa, focando-se nos problemas nutricionais que ocorrem na infância. Neste sentido, e de acordo com as declarações da UNL, pretende-se contribuir significativamente para uma melhor qualidade e maior pertinência universitária, participando nos processos de ensino e aprendizagem, na geração de novos conhecimentos e apropriação social deles.

Palavras-chave

- Educação experiencial
- Escolares
- Vigilância nutricional

Para citación de este artículo

Dezar, G. y Kruger, A. L. (2016). Vigilancia nutricional en escolares de la ciudad de Santa Fe: educación experiencial con estudiantes de Licenciatura en Nutrición. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 264-271. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

1. Introducción

Desde la cátedra de Epidemiología y Salud Pública de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB–UNL) se desarrollan desde el año 2010 actividades para la evaluación del estado nutricional de niños en edad escolar de escuelas seleccionadas de la ciudad de Santa Fe. Estas actividades involucran la evaluación mediante antropometría del peso y talla (para la construcción de índices recomendados para la evaluación del estado nutricional) y la realización de encuestas nutricionales. La experiencia, realizada en tres oportunidades, ha brindado resultados de suma importancia y utilidad para que, una vez presentados y puestos a disposición de autoridades sanitarias y educativas, sean utilizados como base para el diseño de políticas públicas sanitarias que contribuyan a mejorar la salud de los niños en nuestra región.

Previamente, durante 2008 y 2009, se trabajó en la evaluación nutricional de todos los niños menores de 5 años del barrio 29 de abril de la ciudad de Santa Fe. Adicionalmente, de manera conjunta con el personal del Centro de Salud Callejón Roca, se hizo un censo de todas las familias que vivían en el barrio.

1.1. Sistemas de vigilancia en salud

Un sistema de vigilancia en salud es la producción sistemática de información sobre el comportamiento del continuo salud–enfermedad y los factores que lo condicionan, para orientar la toma de decisiones dirigidas a mejorar la calidad de salud de la población. Los sistemas de vigilancia recopilan datos en forma oportuna, sistemática y ordenada, seguidos de un análisis e interpretación para observar o registrar cambios en la tendencia o distribución de los problemas de salud y sus factores asociados. Es decir, se produce información para el diseño de medidas de prevención y control de enfermedades o promoción de salud para una población (Ministerio de Salud de la Nación, 2013).

1.2. Sistemas de vigilancia nutricional

Un sistema de vigilancia alimentaria y nutricional es un proceso sistemático de recolección, análisis, interpretación y difusión de datos, usando métodos que se distinguen por ser prácticos, uniformes y rápidos, más que por su exactitud o totalidad, que sirven para observar las tendencias en tiempo, lugar y persona, con lo que pueden observarse o anticiparse cambios para realizar las acciones oportunas, incluyendo la investigación y/o la aplicación de las medidas de control de los problemas alimentarios y nutricionales (Last, 2001).

La importancia de la vigilancia nutricional se fundamenta en la generación de información que permita la toma de decisiones de forma oportuna por un lado, y por otro, que estos se traduzcan en políticas de salud en vistas de mejorar o mantener la salud de la población objetivo en el largo plazo.

2. El problema a trabajar: malnutrición

La malnutrición, tanto por déficit como por exceso de peso, es un problema que afecta a gran cantidad de población de todas las edades, que debe ser considerado en sí mismo un problema de salud pero que además, está documentado como uno de los determinantes más importantes en la generación, mantenimiento y agravamiento de muchos otros trastornos de salud en la población. En particular en los niños la cantidad de afectados por trastornos nutricionales es de importancia, ya que según los datos de la última encuesta nacional sobre nutrición que se ha realizado (Encuesta Nacional de Nutrición y Salud, 2004) por parte del Ministerio de Salud de la Nación, el 3,8 % de los menores de 5 años estaba desnutrido, ya sea en forma aguda o crónica, y de éstos, el 4,2 % tenía “acortamiento”, que es indicativo de desnutrición crónica. Adicionalmente, y siempre según la misma fuente, a nivel nacional el 6,6 % de los niños de la misma edad padecía de obesidad, lo cual es una cifra de importancia, más aún si se tiene en cuenta que este valor se incrementa notablemente con la edad. A su vez, como elemento de la importancia del problema, es conveniente destacar que, más allá del peso específico que tiene el problema de los trastornos nutricionales por sí mismo, cualquier condición adversa en lo nutricional es un factor predisponente y de riesgo para una gran cantidad de problemas de salud asociados sobre todo con la infancia y para retardar y deteriorar el desarrollo de los niños y también debilitar el rendimiento escolar que tendrán. El problema que se pretende abordar es la malnutrición. A partir de los resultados obtenidos con esta experiencia se identificaron los problemas nutricionales de la población de escolares que asisten a las escuelas seleccionadas de la ciudad de Santa Fe. Se confeccionaron informes escritos y se propusieron estrategias para mejorar la alimentación de las familias en general mediante talleres teórico–prácticos de acuerdo con las edades y disponibilidad de tiempo y espacio en las escuelas donde se desarrollaron los mismos.

3. La experiencia recorrida con los estudiantes

La malnutrición infantil es un estado donde existe una insuficiencia o exceso de nutrientes que conlleva a diversas patologías. La edad escolar es un período crítico donde deben realizarse exámenes periódicos del estado nutricional. En este estudio se ponderó la prevalencia de malnutrición en escolares de 1º y 4º grado en 9 escuelas de la ciudad de Santa Fe, de las cuales 3 cuentan con comedor. Se tomaron medidas antropométricas de peso y talla. Se utilizó el indicador Índice de Masa Corporal para la Edad (IMC/E) para determinar el estado nutricional. Se halló una alta prevalencia de malnutrición por exceso: 30,11 % de sobrepeso y 23,43 % de obesidad en un total de 734 niños evaluados. El bajo peso sólo constituyó un 0,41 % de la muestra. Hubo mayor

“

la propuesta tuvo como propósito fortalecer acciones interinstitucionales orientadas a contribuir en la incorporación de hábitos saludables



© Oscar Dechiara

proporción de malnutrición por exceso entre los varones y los niños de 4º grado. Las cifras obtenidas constituyen un punto de partida para la realización de intervenciones que busquen prevenir y mitigar esta situación.

A partir de este diagnóstico realizado en las escuelas, los estudiantes del 3º año de Licenciatura en Nutrición pudieron hacer los informes individuales de los niños y niñas para ser entregados a los padres de cada uno de ellos a través de la escuela, con el resultado de la evaluación nutricional por antropometría. Además elaboraron y presentaron informes generales a las autoridades de la Escuela para conocer la situación nutricional general y la evolución que esta situación tiene cada año, lo que permitió fortalecer las actividades tendientes a promover una buena condición nutricional de los escolares. Por último, confeccionaron folletos con información sobre Educación Alimentaria Nutricional que fueron entregados a los niños del establecimiento sobre conocimientos de nutrición que puedan servir para cambiar hábitos poco saludables y de esa manera mejorar el estado nutricional.

Todas las actividades desarrolladas por los estudiantes universitarios fueron llevadas adelante de forma conjunta con los docentes y tutores de la cátedra, además de ser consensuadas previamente con las autoridades y docentes de las escuelas con las que se trabajó en esta práctica de extensión de educación experiencial. Todo aprendizaje, de cualquier tipo que sea, es para el sujeto una experiencia, algo que le ha ocurrido en su interacción con una situación si es que ha dejado una huella en él. Lo que denominamos educación experiencial se refiere a una clase particular de aprendizaje, a 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. Estas formas requerirán: planificación, capacitación, seguimiento del proceso, reflexión sobre las acciones, conocimientos aprendidos y evaluación (Camilloni, 2013).

Desde esta perspectiva, la calidad de la experiencia define la calidad de la enseñanza. Esta concepción la venimos aplicando desde el año 2008 en la asignatura Epidemiología General y Nutricional perteneciente al 3º año de la carrera de Licenciatura en Nutrición. Desde ese entonces involucramos a los alumnos que cursan año a año la asignatura en una actividad concreta en terreno, a veces en el marco de Proyectos de Extensión que

fueron aprobados en convocatorias o como una actividad más de la cátedra. Los resultados de estas experiencias han sido multiplicadores tanto para los alumnos como para los docentes y los destinatarios de las acciones.

En el año 2015, el equipo docente de cátedra presentó y desarrolló por primera vez una propuesta de extensión de educación experiencial. Desde la UNL se concibe a este tipo de prácticas de extensión como “actividades curriculares realizadas por los alumnos que impliquen diversos niveles de interacción e intervención en el medio social, cultural y productivo”,¹ y son enmarcadas en la modalidad de educación experiencial. Considerando nuevamente a Alicia Camilloni, la extensión puede ser utilizada como componente del currículo, lo cual demanda reflexionar sobre la acción, transformando la experiencia en experiencia de aprendizaje, haciéndola educativa; y como estrategia de enseñanza, un aprender haciendo, con enfoque holístico, destinado a relacionar el aprendizaje con la vida real. En esta dirección, desde el espacio curricular de Epidemiología General y Nutricional, con el fin de que los alumnos puedan relacionar el aprendizaje con una situación en contexto real, se trabajó específicamente con una unidad del programa “Estudios Epidemiológicos de asociación: Corte Transversal”. Este tipo de estudio evalúa situaciones que ocurrieron naturalmente, analiza una población o una muestra de ella en un momento dado, y permite establecer la proporción de población con una determinada condición de salud (estudios de prevalencia). En nuestro caso, la condición de salud analizada por los estudiantes fue la malnutrición de los escolares.

Desde esta práctica los alumnos universitarios pudieron vivenciar cómo es la realización de un estudio transversal directamente en una situación de la vida real en las instituciones escolares y no solamente desde un aspecto teórico, como se desarrollaba en años anteriores desde la asignatura. Participaron desde la planificación, pudieron observar y reflexionar sobre cuáles son los inconvenientes que se van presentando en el desarrollo de la propuesta. Además, a través del proyecto vieron diferentes realidades que se presentan en los distintos sectores de la ciudad, lo que abrió su percepción y los sensibilizó.

La propuesta tuvo como propósito fortalecer acciones interinstitucionales orientadas a contribuir en la incorporación de hábitos saludables y la enseñanza de contenidos relacionados con la nutrición de los niños y niñas de las escuelas seleccionadas de la ciudad de Santa Fe así como a la formación y compromiso social de los estudiantes universitarios.

Los objetivos de aprendizaje que se plantearon y se llevaron adelante de manera conjunta por los estudiantes de nutrición, equipo docente

1) Resol. HCS UNL n° 274/07.

y destinatarios, fueron:

- Determinar la condición nutricional de los niños y niñas al ingreso escolar (1° grado) y a mitad de la escuela primaria (4° grado) de los establecimientos educativos seleccionados de la ciudad de Santa Fe.
- Vivenciar las problemáticas y desafíos actuales de la enseñanza de la nutrición en escolares de la ciudad de Santa Fe.
- Resolver, en el contexto de las instituciones educativas, situaciones problemas que les promuevan aprendizajes relevantes y puedan realizar un estudio transversal en un contexto real.
- Valorar el trabajo en equipo, a través de actitudes de solidaridad, compromiso y respeto por la tarea de los demás integrantes de la propuesta.

Servicios que se espera del alumno:

- Recolección de los datos antropométricos (peso y talla) en los escolares de 1° y 4° grado.
- Determinación de la condición nutricional de los escolares.
- Sistematización de la información recolectada y áreas temáticas de interés con miras a la estructuración del/los temas/s a trabajar de manera conjunta.
- Identificación participativa de los intereses y expectativas de los niños y niñas.
- Diseño colectivo de propuesta/s que para el mejoramiento de la condición nutricional de los niños y niñas con trastornos nutricionales de las escuelas seleccionadas.

Algunos de los servicios esperados que el alumno desarrolle son una parte fundamental para la construcción de un Sistema de vigilancia alimentaria y nutricional, ya que los alumnos realizan la recolección, análisis, interpretación y difusión de datos, pero lo hacen para un año en particular como parte de una actividad del programa de la asignatura, que es la aplicación de un estudio de corte transversal. El proceso se vuelve sistemático a través de los alumnos que cursan año tras año la asignatura; es el equipo docente el que finalmente lleva adelante la vigilancia nutricional y esto permite luego poder observar las tendencias en tiempo, lugar y persona, con lo que se observan y anticipan cambios para realizar las acciones oportunas, incluyendo la investigación y/o la aplicación de las medidas de control de los problemas alimentarios y nutricionales. Esto sería un claro ejemplo de cómo desde la cátedra de Epidemiología y Salud Pública se trabaja en la integración de la docencia, la extensión y la investigación. De esta experiencia realizada durante 2015 participaron 54 alumnos de la Licenciatura en Nutrición que cursaron la asignatura Epidemiología General y Nutricional, el equipo de docentes extensionistas, 1 graduada y 1 alumna avanzada de la carrera que

actuaron como tutores, docentes y directivos de las escuelas, 771 niños y niñas de instituciones educativas² de la ciudad de Santa Fe. Estas escuelas fueron seleccionadas por un muestreo aleatorio del total de instituciones escolares con las que se viene trabajando de manera conjunta desde la cátedra desde el año 2010. Además se trabajó de manera indirecta con los padres de estos niños y niñas.

4. Conexión de la teoría con la realidad

Consideramos que participar en actividades de extensión es el impulso inicial para movilizar procesos de formación auténtica (Brown, 1993). Entendemos la extensión universitaria como espacio de prácticas sociales compartidas y colaborativas para la construcción de propuestas alternativas. Estas actividades se consolidan mediante las acciones conjuntas que se tejen en los escenarios sociales/culturales/históricos con el propósito de comprender e intervenir de manera creativa e innovadora en las situaciones identificadas como problemas sociales (Rafaghelli, 2013). En este sentido, desde el equipo docente se trató de trabajar y hacer partícipes a los alumnos de todas las etapas del proyecto: preliminar, implementación en terreno y posterior, para que ellos pudieran tener en claro cuáles eran los contenidos teóricos que estaban aplicando en su práctica de educación experiencial. Se decidió modificar el Cronograma Académico de clases adelantando algunos temas, por ejemplo: Estudios de prevalencia y estudios transversales, para que ellos puedan ver la aplicación de realizar un estudio epidemiológico transversal en las escuelas donde se estaba realizando la práctica. Asimismo, en el transcurso de todas las clases teóricas se utilizaban como ejemplos de aplicación o adaptando los problemas a la situación en contexto que se estaba desarrollando con los niños de las escuelas primarias de la ciudad de Santa Fe. En esta dirección, se desarrollaron actividades intra y extraáulicas que prepararon a los estudiantes en las capacidades y conocimientos técnicos específicos, así como en las capacidades actitudinales requeridas para el diálogo con la comunidad educativa.

5. Evaluación de la experiencia

Durante la última etapa de desarrollo de la propuesta, los alumnos realizaron un informe final individual donde pudieron expresar su evaluación sobre el trabajo realizado en el marco de la educación experiencial en la asignatura Epidemiología General y Nutricional. La mayoría de los alumnos de Licenciatura en Nutrición evaluó su desempeño en relación con el trabajo técnico-académico como

2) Escuela Nuestra Señora de Fátima. Escuela n° 9 Juan José Paso. Escuela

n° 6 Dr. Mariano Moreno. Escuela n° 5 Vicente López y Planes. Escuela n° 14

Dr. Nicolás Avellaneda. Escuela n° 1102 Don Bosco. Colegio La Salle Jobson.

Escuela n° 18 Falucho. Escuela n° 869 Julio Argentino Roca.

bueno; en mayor proporción destacan la capacidad de organización del trabajo y la de gestión de la información. En la Tabla n° 1 se observa que “la posibilidad de aplicación de conocimientos previos” es la actividad que se diferencia de las demás, debido a que es mayor la proporción de alumnos que la evaluó como muy buena. Por otro lado, la mayoría de los alumnos evaluó su desempeño en cuanto al desarrollo personal (compromiso y actitud) entre muy bueno y bueno; en mayor proporción destacan el compromiso ético como muy bueno y la capacidad para reconsiderar las posiciones propias en el diálogo durante la realización de actividades particulares previstas como buena (Gráfico n° 1).

Respecto del *trabajo colaborativo*, para la mayoría de los alumnos era su primera participación en una práctica de extensión, sólo 2 del total de los alumnos habían participado en un proyecto de extensión en una oportunidad anterior. Por eso lo pudieron hacer, siempre esperando las indicaciones y aclaraciones de los docentes y/o tutores.

De las respuestas de las evaluaciones de los informes de los alumnos, en cuanto a la capacidad de organización del trabajo, un 32 % la evaluó como muy buena, un 66 % como buena, y sólo un 2 % como regular. Respecto de la capacidad de ejecución de las acciones planificadas, 40 % de los alumnos la evaluó como muy buena, 57 % como buena, y el 3 % regular. También fueron consultados sobre la capacidad para interactuar con grupos heterogéneos, y las respuestas estuvieron repartidas equitativamente entre buena y muy buena.

Respecto de la *adaptación al territorio*, desde el equipo docente la evaluamos como muy buena y a la vez enriquecedora. Todos los alumnos pudieron participar de esta experiencia de aprendizaje servicio, y eso permitió que pusieran en juego sus conocimientos académicos para el abordaje de un problema en contextos reales al servicio de otros actores sociales de la comunidad, que para nuestro caso serían los niños/as, los padres, los docentes y directivos de las escuelas en las cuales se desarrolló la práctica de extensión.

De las respuestas de las evaluaciones de los informes de los alumnos, en cuanto a la posibilidad de adaptación a nuevas situaciones, el 43 % de los alumnos la evaluó como muy buena, y un 57 % como buena. A la adaptación al terreno la evaluaron

como muy buena en un 47 %, y como buena un 53 % de ellos. Además, se pidió a los alumnos que evaluaran su compromiso ético, el 72 % de ellos lo calificó como muy bueno y el 28 % restante como bueno.

5.1. Dificultades encontradas

Las dificultades encontradas estuvieron relacionadas, por un lado, con la posibilidad de adaptarse a la situación en contexto y, por el otro, con la falta de coordinación entre las autoridades de la escuela y los docentes a cargo de los niños.

Para poder realizar las mediciones antropométricas por parte de nuestros estudiantes se necesita coordinar que ocurran varias cosas en simultáneo, entre ellas:

1. Tener el consentimiento informado firmado por el padre y/o tutor del niño.
2. Que el niño se lo haya entregado a la docente.
3. Que la docente haya entregado todos los consentimientos a la directora de la escuela.
4. Que el niño/a asista (tenga el presente) a la escuela el día que se coordinó previamente con la autoridad de la misma.
5. Que el día de la implementación de la práctica en terreno los niños no tengan un paseo o una actividad fuera de la escuela.
6. Que el lugar que se nos asigna en la escuela tenga el espacio suficiente para realizar las mediciones y que se hagan de a un niño/a por vez.

Gráfico n° 1. Evaluación del desempeño en relación al desarrollo personal. Alumnos 3° año Licenciatura en Nutrición FCB–UNL

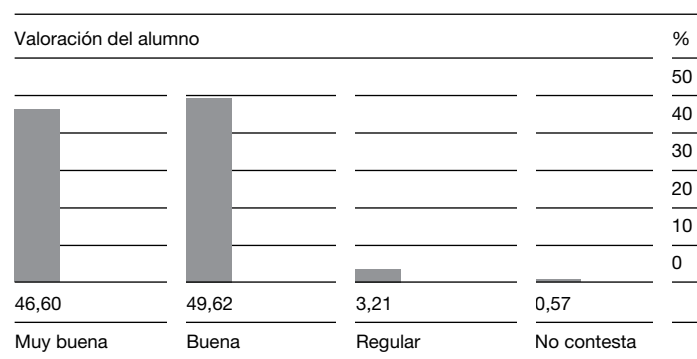


Tabla n° 1. Evaluación del desempeño en relación con el trabajo técnico–académico que realizó. Alumnos 3° año Licenciatura en Nutrición FCB–UNL

Actividad	Muy Bueno (MB) (%)	Bueno (B) (%)	Regular (R) (%)	Malo (M) (%)
Posibilidad de aplicación de conocimientos previos	49,06	47,17	3,77	–
Posibilidad de adaptación a nuevas situaciones	43,40	56,60	–	–
Capacidad de organización del trabajo	32,08	66,04	1,89	–
Capacidad de gestión de información	37,74	60,38	1,89	–
Capacidad de ejecución de las acciones planificadas	39,62	56,6	3,77	–

Éstos son solamente algunos ejemplos de todo lo que sería necesario para que la experiencia se pueda desarrollar correctamente o en las condiciones teóricas esperadas de un estudio transversal.

En el informe de los alumnos también se les consultó sobre las dificultades encontradas, y podemos citar con frases significativas, según sus propias palabras, lo que ellos mencionan al respecto:

- “Las autoridades de la escuela no enviaron los consentimientos informados con anterioridad, por lo cual algunos debieron ir al establecimiento reiteradas veces”.
- “Muy pocos padres habían firmado el consentimiento informado, por lo cual se pudieron evaluar pocos alumnos.”
- “Las autoridades de las escuelas o los docentes se negaban a entregar los informes a los padres porque su opinión no coincidía con los resultados obtenidos por nosotros.”
- “Las docentes de la escuela estaban muy apuradas para que se termine con la actividad por lo que enviaban muchos chicos en corto período de tiempo (...) dejaban el curso entero en la sala en la cual estábamos desempeñando nuestra actividad, los niños estaban muy inquietos y no podíamos realizar un correcto desempeño de nuestra labor debido a que no podíamos tener una correcta comunicación.”
- “Los compañeros que realizaban las medidas antropométricas lo hacían demasiado rápido y los que íbamos anotando no llegábamos a escribir.”

A medida que iban surgiendo inconvenientes se buscaba una manera de solucionarlos para que no volvieran a ocurrir en el siguiente encuentro en el establecimiento escolar. Por ejemplo, con anterioridad a la asistencia a la escuela se contactaba telefónicamente para recordar a autoridades y docentes la necesidad e importancia de contar con los consentimientos informados de los padres para hacer la valoración nutricional. En el momento de la actividad en terreno, se conversaba con las docentes para sacar del aula a los niños y niñas en pequeños grupos y realizar la misma de manera más organizada.

Todas las dificultades pudieron ser solucionadas, pero quedaron niños que no fueron medidos ya que no asistieron el día que se realizó la práctica en la escuela.

5.2. Valores que estuvieron presentes en el desarrollo del proyecto

La experiencia de educación experiencial propicia aprendizajes profundos que solo se construyen en la realización de actividades en los contextos reales de prácticas sociales. Consideramos que los alumnos trabajaron durante todas las instancias del proyecto con responsabilidad ética y los valores que estuvieron presentes fueron: compromiso, responsabilidad, respeto, solidaridad y compañerismo.

5.3. Aspectos más significativos de esta experiencia

Para el equipo docente fue una experiencia muy significativa ya que es la primera vez que se planteó el dictado de la asignatura con la experiencia de aprendizaje servicio y se involucró a todos los alumnos en todas las instancias del proyecto. Significó poder adaptar el programa y el cronograma de la asignatura a esta práctica de educación experiencial, para lo cual también se sostuvieron a lo largo de todo el cuatrimestre (e incluso con anterioridad al mismo) reuniones de cátedra todas las semanas. Desde el equipo se sostiene que esta manera de aprender en servicio es un compromiso social de quienes estamos en la Universidad y, por lo tanto, es necesario propiciar este tipo de instancias para que los estudiantes lo comprendan y puedan participar. Estas instancias no pueden quedar por fuera del currículum sino que deben ser parte constitutiva del mismo. En el informe final de los alumnos, al ser consultados sobre los aspectos más significativos, también expresaron conceptos como:

- “Observación directa de la realidad”.
- “La aplicación de conocimientos teóricos a situaciones reales fuera de la Facultad y el trabajo realizado en equipo.”
- “La primera experiencia en el terreno.”
- “Interiorizarse con lo que va a ser el trabajo del licenciado en Nutrición.”
- “El contacto con los niños, la buena predisposición de ellos para ser evaluados y el interés demostrado por la actividad.”
- “Evaluar la condición nutricional en escolares (medición de peso y talla).”
- “La diferencia de resultados obtenidos entre las escuelas analizadas.”
- “Transmitirles e informar tanto a los escolares, como a los padres, la importancia de una buena alimentación y hábitos saludables.”

Desde el ámbito escolar se pudo conocer la situación real del estado nutricional de los niños. Como se mencionó, en los resultados obtenidos existe una alta prevalencia de malnutrición por exceso (sobrepeso y obesidad) en las niñas y niños de las escuelas con las que se trabajó en esta experiencia.

Dado que tanto el sobrepeso como la obesidad se asocian a una mayor ocurrencia de problemas de salud en la juventud y en la edad adulta, todos los países están poniendo en práctica acciones para prevenir el aumento de peso en las edades más jóvenes y en la edad escolar.

Se hace necesario poder continuar con diferentes acciones tendientes a contribuir de manera conjunta y a mejorar la condición nutricional de los escolares.

6. A modo de conclusión

Desde el equipo docente creemos que las prácticas de educación experiencial deberían estar siempre presentes en el aprendizaje y en la enseñanza de todos los alumnos y docentes de Epidemiología General y Nutricional. Sería deseable que los alumnos de la carrera tuvieran este tipo de prácticas durante todo el cursado para llegar a ser mejores profesionales en un futuro cercano.

Hay contenidos que un alumno aprende y que el docente enseña en este tipo de experiencias que va más allá del contenido analítico del programa de la asignatura y que tiene que ver con la formación como personas comprometidas con el contexto social en el que viven.

En el informe final del alumno también se les consultó sobre algún comentario o sugerencia adicional, y aquí presentamos algunas de sus expresiones:

- “Fue una hermosa experiencia.”
- “No hay muchas materias que realizan ese tipo de actividades, por lo cual es muy importante que se siga llevando a cabo para el progreso de los próximos estudiantes.”
- “La actividad llevada a cabo fue muy enriquecedora.”
- “Fue muy bueno el trabajo en conjunto con los ayudantes de la cátedra.”
- “La dedicación que ponen los profesores en el desarrollo de la materia (puntualidad, material, información, prolijidad).”

“

desde el ámbito escolar se pudo conocer la situación real del estado nutricional de los niños

A partir de esta propuesta de educación experiencial, dado que se obtuvo una alta prevalencia de malnutrición por exceso en niños y niñas que asisten a escuelas de la ciudad de Santa Fe con las que se trabajó en este proyecto, se presentaron los resultados a las autoridades de la Sociedad Argentina de Pediatría filial Santa Fe y a la Dirección de Maternidad e Infancia del Ministerio de Salud de la Nación.

Para abordar la problemática de la malnutrición por exceso se está promoviendo que las personas, las familias y la comunidad adopten o refuercen hábitos saludables de alimentación y de actividad física, ya que esto ha demostrado ser la estrategia más eficaz en Salud Pública para mejorar la condición nutricional de la población. Pero como el cambio de conductas, tanto en lo que refiere a los hábitos de alimentación (para hacer que sean más saludables) como a la actividad física, lleva tiempo, la detección más temprana posible de una condición nutricional de exceso de peso permite poner en práctica rápidamente estrategias que promuevan este cambio de hábitos antes de que sea más difícil revertir la situación. Por ello es que la Organización Mundial de la Salud, la Sociedad Argentina de Pediatría y el Ministerio de Salud de la Nación proponen detectar pequeñas desviaciones del estado nutricional normal en la niñez y adolescencia, para brindar al personal de salud y a las familias mayor tiempo y posibilidades de mejorar el estado nutricional del niño.

Referencias bibliográficas

- Brown y otros (1993). Conocimiento especializado distribuido en el aula. En Salomon, G. (Comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Camilloni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En: Menéndez, G. y otros. *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Last John, M. (2001). *Dictionary of epidemiology*. Fourth edition. Oxford: American Journal Epidemiology.
- Ministerio de Salud de la Nación. Dirección de Epidemiología (2013). *Guía para el fortalecimiento de la Vigilancia de la Salud en el nivel local*. Buenos Aires.
- Rafaghelli, M. (2013). La dimensión pedagógica de la extensión. En Menéndez, G. y otros. *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Universidad Nacional del Litoral (2007). Resolución Honorable Consejo Superior n° 274. 2007. Santa Fe, Argentina.

La lactancia como eje integrador de actividades en docencia, investigación y extensión

Integración de la docencia y la extensión /
Intervenciones

Hebe P. Rojo

heberojo@gmail.com

Silvia Mirkin

silviamirkin@gmail.com

Silvina Aguirre

silvinaaguirret@gmail.com

Docentes investigadoras de la
Facultad de Medicina. Universidad
Nacional de Tucumán, Argentina.

Andrea Giorgis

Médica residente del Hospital de
Pediatria Juan P. Garrahan de la
Ciudad Autónoma de Buenos Aires,
Argentina.

Voluntaria de proyectos de
extensión de la Universidad
Nacional de Tucumán.
andrea.giorgis.88@gmail.com

RECEPCIÓN: 24/06/16

ACEPTACIÓN FINAL: 10/10/16

Resumen

Promover la lactancia materna constituye una sencilla estrategia de prevención de la morbimortalidad infantil. Las decisiones y actitudes del equipo de salud condicionan los resultados de lactancia en una población. Por ello, capacitar a estudiantes de Medicina y motivarlos a participar en actividades diversas relacionadas con la lactancia constituye una estrategia de promoción a largo plazo. Se describen en este trabajo actividades encuadradas en la docencia, la extensión y la investigación que se realizan en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Tucumán tomando como eje a la lactancia. La docencia está representada por el Módulo Optativo Lactancia Materna, que se articula con el Voluntariado Universitario Apoyo a la Lactancia Materna y con el Proyecto de investigación sobre la misma temática. Se destaca la participación activa de los estudiantes y el valor de esta experiencia para su formación profesional y humana.

Palabras-clave

- Lactancia materna
- Integración
- Docencia
- Investigación
- Extensión

Resumo

Promover a amamentação constitui uma estratégia simples de prevenção da morbidade e mortalidade na infância. As decisões e atitudes da equipe de saúde condicionam os resultados da amamentação em uma população. Por isso, capacitar estudantes de medicina e motivá-los a participar em diversas atividades relacionadas com a amamentação constitui uma estratégia de promoção a longo prazo. Descrevem-se neste artigo atividades enquadradas na docência, na extensão e na pesquisa que se realizam na Faculdade de Medicina da Universidade Nacional de Tucuman, tomando como eixo a amamentação. A docência é representada pelo "Módulo Opcional de Amamentação", que se articula como o "Voluntariado Universitário Apoio à Amamentação" e com o projeto de pesquisa sobre o mesmo tema. Destaca-se a participação ativa dos alunos e o valor dessa experiência para a sua formação profissional e humana.

Palavras-chave

- Lactância materna
- Integração
- Ensino
- Pesquisa
- Extensão

Para citación de este artículo

Rojo, H.; Mirkin, S.; Giorgis, A. y Aguirre, S. (2016). La lactancia como eje integrador de actividades en docencia, investigación y extensión. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 272-277. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

1. Introducción

La lactancia materna beneficia la salud del niño y de la madre y fortalece el vínculo entre ambos. La leche materna posee todos los nutrientes necesarios para el bebé y compuestos biológicos que le brindan defensa contra numerosas infecciones. La lactancia se constituye así en un modo sencillo para prevenir la morbilidad infantil. La alimentación a pecho es la estrategia de intervención que mayor número anual de muertes de menores de un año puede evitar, muy por encima de otras intervenciones exitosas, como suministrar agua potable o implementar vacunación antitetánica (Jones *et al.*, 2003). El inicio del amamantamiento después del parto puede evitar el 16 % de las muertes neonatales si se lo inicia desde el primer día de vida, incrementándose al 22 % si el inicio es durante la primera hora de vida (Edmond *et al.*, 2006).

Actualmente las normas, tanto del Ministerio de Salud de la Nación Argentina, como las recomendaciones de la Academia Americana de Pediatría y de la Sociedad Argentina de Pediatría, se basan en el criterio de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) de promover la lactancia materna exclusiva hasta el sexto mes de vida y mantenerla con alimentación complementaria oportuna hasta los dos años o más.

A nivel mundial, el porcentaje de niños de 0 a 5 meses que fueron alimentados exclusivamente con leche materna en las pasadas 24 horas es del 37 %, según el informe de Unicef (2012) sobre el estado mundial de la infancia. En Argentina, los datos de la Encuesta Nacional de Nutrición y Salud (2007) muestran que el 95 % de los niños inicia su alimentación mediante lactancia materna pero, a medida que transcurren los meses, esta práctica comienza a perderse, y es del 36 % a los seis meses. Mientras que el informe del Ministerio de Salud denominado "Situación de la Lactancia Materna en Argentina" (2011) consigna que la Lactancia Materna Exclusiva a los seis meses es del 30 %. A pesar de que los beneficios de la lactancia se extienden al niño, su madre, la familia y la comunidad en su conjunto, estos datos muestran la necesidad de generar estrategias para fortalecer esta práctica. Un camino sería acercarse a las madres, escuchar sus dificultades y apoyarlas para sostener la lactancia; otro, trabajar en la formación de estudiantes que integrarán los equipos de salud. Las decisiones y actitudes del equipo de salud condicionan los resultados de lactancia de una población. Por ello, capacitar a los estudiantes de Medicina y comprometerlos en actividades de investigación y extensión relacionadas con la lactancia y sus beneficios es una estrategia de promoción a largo plazo.

El objetivo de este trabajo es describir las actividades realizadas en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), Argentina, tomando como eje a la lactancia, encuadradas en la docencia, la extensión y la investigación, y destacando la participación de los estudiantes así como el valor para su formación profesional y humana y para la comunidad de la cual forman parte.

2. La formación de estudiantes

En el año 2001 se firmó un Acuerdo de Cooperación entre la Asociación de Facultades de Ciencias Médicas de la República Argentina (AFACIMERA) y Unicef con el objetivo de fortalecer la enseñanza de la lactancia materna en los primeros años de las carreras de Medicina del país. Para el desarrollo de la propuesta se capacitó a docentes del ciclo básico y se editó el Manual de Autoinstrucción *Lactancia Materna. Bases científicas para la práctica clínica*, para servir de guía (Waisman, 2003). La propuesta fue integrar contenidos de asignaturas básicas, como Anatomía, Bioquímica, Histología, Fisiología y Salud Pública, tomando como eje de contenidos a la lactancia (Galli *et al.*, 2009). Diversas universidades argentinas, en sus carreras de Medicina, implementaron como materia electiva a la Lactancia Materna. Tal es el caso de las Universidades Nacionales de Córdoba, Comahue, Nordeste y Tucumán. El Módulo Optativo Lactancia Materna destinado a estudiantes del ciclo básico de la carrera de médico de la Facultad de Medicina de la UNT se creó a fines del año 2005 y comenzó a dictarse formalmente en 2006; antes se había realizado un curso en calidad de prueba piloto.

Los objetivos generales definidos para el Módulo implementado en la UNT fueron:

- Capacitar a los estudiantes en los fundamentos científicos de las ventajas de la lactancia.
- Sensibilizarlos con la importancia de la temática.
- Fortalecer su compromiso con actividades de promoción en la comunidad.
- Despertar el interés en la investigación sobre el tema.
- Contribuir a formar profesionales que fomenten y favorezcan la lactancia en su ejercicio profesional futuro.

Los docentes a cargo del dictado pertenecen a la cátedra de Bioquímica, si bien en varias oportunidades han realizado su aporte docentes de otras cátedras, como Pediatría y también profesionales de instituciones de salud.

Las estrategias didácticas empleadas son variadas: clases teóricas expositivas, estudio independiente sobre la base de la lectura y actividades planteadas en el Módulo de autoinstrucción, encuentros en grupos pequeños, análisis de casos clínicos, dramatizaciones, trabajo práctico sobre medicamentos utilizando una página web y visita a madres en etapa de lactancia.

El cursado del Módulo se evalúa desde la perspectiva de los estudiantes participantes.

Al inicio y al final del cursado se distribuye a los estudiantes la misma encuesta, sobre conocimientos generales de lactancia, para valorar la superación de preconceptos erróneos. En la encuesta de final del cursado también se pregunta si recomendaría el cursado del Módulo a compañeros y se solicita consignar aspectos positivos y negativos del mismo.

Los resultados de la encuesta de conocimiento, impartida al inicio del Módulo, se tomaron como evaluación diagnóstica para determinar los conocimientos previos de los estudiantes. La lactancia en muchos aspectos puede considerarse un saber de la vida diaria y dichos conocimientos bien podrían haberse obtenido de la familia, la escuela o los medios de comunicación masiva. Sin embargo, a pesar de ser un grupo de estudiantes que se proyecta como equipo de salud, se detecta la existencia de conceptos erróneos en muchos de ellos. Estos resultados fueron el punto de partida para fortalecer el proceso didáctico en torno a aquellos aspectos que presentaron un mayor desconocimiento, tales como el concepto de lactancia exclusiva o el momento óptimo para iniciar la lactancia. Comparando los resultados de la encuesta de conocimiento al inicio y al final del Módulo, para cada una de las diez preguntas se pudo demostrar un incremento del porcentaje de respuestas correctas finalizado el Módulo, lo que refleja la superación de preconceptos erróneos.

En cuanto a las opiniones de los estudiantes, el 100 % expresó que recomendaría el cursado del Módulo a otros compañeros y destacó, sobre todo, la organización del mismo, la multiplicidad de actividades planteadas, la importancia de la temática y el compromiso de los docentes. Entre los aspectos negativos, uno recurrente fue el poco tiempo (se desarrolla en cuatro semanas) y lo numeroso del grupo de estudiantes (no existe un límite para el número de inscriptos pero sí un limitado grupo de docentes, aunque fue creciendo con los años).

El número de inscriptos y el de aprobados refleja el creciente entusiasmo de los estudiantes. A lo largo de nueve cursados se inscribió un total de 1152 estudiantes, de los cuales 924 lo aprobaron. El 93 % de los que cumplieron los requisitos para rendir el examen final alcanzó calificaciones iguales o superiores a 8, en escala de 1 a 10. El número de inscriptos fue incrementándose con los años y superó los 180 en 2016.

La valoración de los estudiantes sobre las diferentes estrategias empleadas permitió ir fortaleciendo algunas o modificando otras. Por ejemplo, se incrementó el uso de nuevas tecnologías mediante la puesta en funcionamiento de un aula virtual donde se incorporaron videos y el material de estudio obligatorio y complementario.

El aporte de los docentes al desarrollo del Módulo también fue importante. En un comienzo se acompañaba a los estudiantes a los centros asistenciales a realizar una visita a madres, con la colaboración de personal de dichos centros. Con el crecimiento

del número de estudiantes, esta actividad se hizo casi imposible.

La propuesta del equipo docente fue que cada alumno buscara una madre que estuviera amamantando, ya sea en su barrio, familia, o en un centro asistencial, para entrevistarla y completar una guía de observación de amamantamiento, previo consentimiento informado de la madre.

Dado que el equipo docente del Módulo participa también en cursos de capacitación a profesionales, contenidos requeridos por éstos fueron igualmente incorporados al Módulo, tal es el caso del tema "Medicamentos y Lactancia Materna".

3. De las aulas a la comunidad

Finalizado cada cursado del Módulo, un grupo de estudiantes sensibilizados con la temática y su importancia para la salud decidió continuar en una segunda etapa fuera de las aulas, inmersos en la comunidad.

Las actividades de extensión tienen lugar en el marco del Voluntariado Universitario denominado "Apoyo a la Lactancia Materna". El Voluntariado ha sido aprobado, en forma ininterrumpida, en las convocatorias del Programa de Voluntariado Universitario del Ministerio de Educación de la Nación realizadas desde el año 2006 a la fecha. Ha recibido una mención especial del Premio Presidencial Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior 2008 y otras distinciones.

La participación estudiantil en este proyecto de extensión varía entre 15 y 40 estudiantes por año. Parte del equipo docente del Módulo pertenece a la cátedra de Bioquímica y también participan docentes de la Escuela de Enfermería de la UNT, quienes además trabajan en hospitales de la capital y del interior de Tucumán. Esta composición del grupo facilitó mucho la articulación con dichos hospitales. La elección de los centros asistenciales en los cuales desarrollar la actividad de extensión está condicionada a la voluntad de los directivos de firmar las Actas Acuerdo y recibir a los estudiantes.

El "Voluntariado Apoyo a la Lactancia Materna" busca dar una respuesta a la problemática del abandono temprano de la lactancia. Mediante una estrategia conjunta entre estudiantes, docentes y actores institucionales, tiende a fortalecer la práctica de la lactancia materna entre las madres de diferentes zonas de la provincia de Tucumán. El propósito es concientizar a las madres sobre la importancia y los beneficios de la lactancia materna y fortalecer su decisión de amamantar.



el Voluntariado Apoyo a la Lactancia Materna busca dar una respuesta a la problemática del abandono temprano de la lactancia

Las principales destinatarias son embarazadas y puérperas que concurren a centros asistenciales de diversas regiones de Tucumán. Los espacios de acción incluyen hospitales situados tanto en la capital como en el interior, centros de Atención Primaria de Salud, centros de integración comunitaria, fundaciones y espacios no convencionales, como plazas, peatonal céntrica y exposiciones rurales.

Los ejes de promoción se desarrollan en tres instancias: el diálogo personal con una madre, talleres dirigidos a grupos de madres con ayuda de láminas o proyecciones y la distribución de folletos a la población en general. Las destinatarias del proyecto fueron alrededor de 400 madres por año.

Del trabajo conjunto entre voluntarios, docentes y actores de las instituciones de salud, surgieron los temas centrales, relativos a la lactancia, a desarrollar en las instancias de promoción. Los mismos fueron plasmados en láminas y organizados en un rotafolio para utilizarse en los talleres y también en folletos.

Para medir el impacto de las acciones de promoción, antes y después de los talleres se realizan sendas encuestas a las madres con preguntas generales de lactancia. También se les pregunta sobre su grado de satisfacción con los talleres protagonizados por los voluntarios. Transcurrido un período de 3 a 6 meses, se contacta telefónicamente a las madres para preguntarles sobre la lactancia de su hijo durante los primeros seis meses de edad. Los resultados de las encuestas a las madres mostraron un mayor porcentaje de respuestas correctas, a las preguntas formuladas luego del taller. En cuanto a la opinión de las madres sobre la actividad, el 72 % de ellas calificó al taller como "Excelente" y el 18 % como "Muy Bueno". El 91 % de las madres expresó que el taller o la consejería les permitieron quitarse dudas sobre la lactancia. El 96 % manifestó la voluntad de que su bebé reciba solo leche materna hasta el sexto mes de vida (datos correspondientes a 2013). Las llamadas telefónicas, realizadas más adelante, presentaron algunas dificultades. Solamente pudo

contactarse a dos tercios del total de madres, ya que muchas probablemente habían cambiado de número telefónico o en otros casos respondía otra persona, o simplemente no tenían teléfono. Lo gratificante fue que un porcentaje elevado (77 % de las madres localizadas telefónicamente, destinatarias de 2013) manifestó que alimentó a sus hijos con lactancia exclusiva hasta los seis meses. Algunas incluso relataron cómo apoyaron la lactancia de familiares o vecinas, lo que puso de manifiesto la multiplicación de las acciones del voluntariado.

En cuanto a las organizaciones, los centros de atención primaria y hospitales donde se llevan a cabo la mayoría de las acciones de promoción se vieron beneficiados por el apoyo de los voluntarios. Los estudiantes colaboraron anualmente en la organización de la Semana Mundial de la Lactancia Materna mediante el diseño y ejecución de juegos destinados a las madres, así como en la elaboración y distribución de folletos sobre la temática.

4. Investigación

La investigación se realiza en el área didáctica, en el laboratorio bioquímico y en la comunidad, en el marco de un Proyecto de investigación aprobado por el Consejo de investigaciones de la UNT (PIUNT) para el período 2014–2017. El mencionado Proyecto se titula: "Beneficios de la lactancia materna: fundamentos bioquímicos, enseñanza y promoción" y se desarrolla también en la cátedra de Bioquímica. Es continuación de otro proyecto aprobado en el año 2008 titulado "Estudio integrado de la lactancia materna: Bioquímica, Didáctica y Promoción". Participa un número reducido de alumnos, actualmente dos. En el laboratorio se estudian propiedades bioquímicas de la leche humana tales como actividad antioxidante.

La investigación pedagógica aborda cada dictado del Módulo a través de los resultados de aprendizaje, la evaluación de las estrategias y la satisfacción de los estudiantes con el cursado.

En la comunidad se evalúan los conocimientos de las madres sobre lactancia y la satisfacción con los talleres, como se mencionó anteriormente.

En cuanto a la formación de recursos humanos, se desarrolla en el marco institucional a través de becas y dirección de trabajos finales de estudiantes del último curso de la carrera de Médico. Por lo general se trata de estudiantes que aprobaron el Módulo, fueron voluntarios y en el último año decidieron abordar su trabajo final sobre una temática relativa a la lactancia. Se dirigieron 11 becas cuyos temas de trabajo fueron sobre propiedades bioquímicas de la leche humana, y sus beneficiarios fueron en su mayoría estudiantes. Por otra parte, diez alumnos realizaron sus trabajos finales de la carrera de Médico sobre temáticas relacionados con la lactancia en el medio rural donde les tocó actuar durante la pasantía que realizan en el último curso.

5. Conclusiones

Estas experiencias, protagonizadas por alumnos y docentes de la Facultad de Medicina de la UNT junto a actores institucionales, se construyen desde variadas perspectivas que posibilitan distintas miradas de la lactancia y, a la vez, en torno a ella como hilo conductor, se gesta un proyecto donde se integran tres pilares básicos de las instituciones universitarias en pos de la formación integral de los estudiantes y de la resolución, al menos en parte, de problemas de la comunidad.

Los límites trazados entre docencia, extensión e investigación se vuelven difusos, generándose múltiples relaciones entre las diversas actividades, así como la participación de actores tanto universitarios como pertenecientes a instituciones de salud, en varias de estas instancias.

Un ejemplo de relación entre la docencia y la extensión se da porque los mismos estudiantes formados en el Módulo son los que luego se desempeñan como voluntarios para afianzar sus saberes en una actividad comunitaria. ¿Quién aprende en las instancias de promoción? ¿El voluntario o la madre destinataria? Ambos se enriquecen bajo una concepción dialógica del aprendizaje; saberes de libros y de la vida diaria se entrecruzan y funden. Los voluntarios recolectan datos mediante encuestas a las madres, analizan los resultados en encuentros con docentes y miembros de las instituciones para redefinir los ejes temáticos sobre los cuales enfatizar las acciones de promoción. Los estudiantes, mientras se forman, hacen actividades de extensión y también de investigación.

Algunos estudiantes voluntarios ingresaron como auxiliares estudiantiles de docencia a la cátedra de Bioquímica. Como tales colaboran en el desarrollo de los trabajos prácticos de la asignatura Bioquímica y también en el Módulo Optativo Lactancia Materna, donde asumen otro rol.

En cuanto a los docentes, ellos enseñan en el Módulo pero a la vez recolectan datos para servir de insumo a una investigación didáctica que se propone un análisis del dictado del Módulo. Los docentes también participan en docencia de posgrado. El contacto con profesionales de la salud facilita la detección de temas de importancia que se incorporan a los contenidos del Módulo. El elevado y creciente número de estudiantes interesados en cursar el Módulo llena de orgullo a los docentes pero a la vez genera un problema en cuanto al restringido espacio físico y a la inadecuada relación docente-alumno. Son muchos menos los alumnos interesados en el Voluntariado y menos aún los que participan en las actividades en el laboratorio de Bioquímica analizando muestras de leche materna. Recolectar las muestras implica el diálogo con la madre para interiorizarla de los objetivos de la investigación y del destino de la muestra que donará, previo consentimiento informado. Este momento también brinda una oportunidad de hablar de lactancia, de sus beneficios y de escuchar a las madres, deseosas de compartir sus inquietudes y sus satisfacciones. La investigación en el laboratorio también se entrelaza, en este caso, con la extensión.

Todo el proyecto en sus inicios estuvo a cargo de una única docente, quien concurre a la capacitación que brindó la Asociación de Facultades de Ciencias Médicas de la República Argentina junto a Unicef. El desafío fue y continúa siendo comprometer a un mayor número de docentes y estudiantes en las actividades de docencia en el Módulo, extensión en el Voluntariado e Investigación en el PIUNT, generando un efecto multiplicador en estos tres ejes y asegurando la continuidad en el tiempo de las acciones.

Se podría concluir que en el marco de este proyecto los estudiantes fortalecen sus conocimientos disciplinares, desarrollan habilidades comunicacionales y aprenden de la comunidad. Las madres se fortalecen en sus decisiones, comparten saberes y dudas, y los niños se benefician de las bondades de la leche materna. La familia desarrolla sus vínculos con niños más sanos, no gasta dinero ni tiempo en preparar fórmulas; el beneficio se extiende a la sociedad en su conjunto.

Los voluntarios reconocen el valor de las actividades en la comunidad para su formación y también destacan la satisfacción personal que les brinda la acción solidaria. Las palabras que siguen, pertenecientes a Andrea Giorgis, una comprometida voluntaria durante varios años, reflejan el impacto de articular las actividades formativas con la extensión, entendida ésta no como una prolongación de la universidad sino como acciones de compromiso de una universidad inmersa en la sociedad que contribuye a su desarrollo y aprendiendo de ella:

“Me tomo hoy la atribución de revivir mi experiencia como voluntaria universitaria, y hablar en parte en mi nombre y en parte en el de otros, estudiantes y voluntarios (porque sabemos que lo seguiremos siendo si el crecimiento propio, en el saber,

y el otro como persona, en el servicio, siguen siendo nuestras prioridades). Y quiero hablar también en su nombre porque compartieron este camino, porque cada uno aportó y cada uno recibió, y a pesar de las diferencias que, gracias a Dios, nos hacen únicos, creo que coincidirían conmigo si digo que no en vano, este camino que re-corremos se llama 'carrera universitaria'.

Porque corremos contra el tiempo, sorteamos obstáculos y vivimos tropiezos, nos sentimos a veces hábiles, a veces torpes, a veces juntos, a veces solos... y en esta senda donde el éxito y el fracaso depende de los ojos —y los principios— del espectador, se hace difícil no olvidar que: la meta es importante, pero más importante es quiénes somos al llegar a ella.

Y ahora, hablando por mí... en poco o en mucho, siento que no soy la misma gracias a éste, *nuestro voluntariado*, porque creo que representa en sí gran parte de lo que me llevo de esta carrera, como herramientas —y armas— para convertirme más que en la profesional, en la persona que quiero ser. Primero me llevo la experiencia de haber podido vivir lo que significa participar en todo el sentido, el gran sentido de la palabra, de la acción, de la vivencia, en su triple dimensión:

Participar formando parte, con sentido de pertenencia, no solo como grupo que camina y trabaja junto, sino como miembro de la comunidad a la que pertenezco.

Participar teniendo parte, asumiendo un rol, reconociendo la propia responsabilidad y desarrollando capacidades científicas y humanas.

Participar, en fin, tomando parte, influyendo a partir de la acción, y asumiendo el compromiso como propio. No hay mejor forma de invitar que desde adentro, no hay mejor forma de aprender que participando.

Me llevo el saber que en esta difícil transición que es la vida, donde lo natural es lo artificial, donde el ruido y la velocidad son moneda corriente, donde parece que llega más lejos quien camina solo, hay quienes se siguen animando a dar vida en un único y mágico momento donde todo cambia para siempre, y son capaces de afrontar el desafío de seguir dando —y recibiendo— vida a través de su pecho; y que una de las más valiosas y, curiosamente, menos costosas formas de involucramos en la tarea de mejorar nuestra salud, es trabajando para que estas madres sean muchas más.

Finalmente me llevo la sensación de que esta carrera no fue fácil, pero a quien se le da mucho se le exige mucho, y yo tuve la oportunidad de ser, tener y tomar parte de esta experiencia, y con ello, de llevarme más de lo que dejé: lo aprendido, lo vivido y sobre todo la responsabilidad y el propósito de, en los caminos que me toque recorrer, seguir siendo voluntaria”.



los voluntarios reconocen el valor de las actividades en la comunidad para su formación y también destacan la satisfacción personal que les brinda la acción solidaria.

Agradecimientos

Al Consejo de Investigaciones de la UNT y a la SPU por los subsidios, de investigación y de voluntariado recibidos.

Referencias bibliográficas

- Edmond, K. M. *et al* (2006). Delayed Breastfeeding Initiation Increases Risk of Neonatal Mortality. *Pediatrics*, 117, 380–386.
- Unicef (2012). Estado Mundial de la Infancia. Recuperado de: http://www.unicef.org/spanish/sowc2012/pdfs/SOWC%202012%20Main%20Report%20LoRes%20PDF_SP_03132012.pdf (21/06/2016).
- Galli, A.; Pascual, L.; Rojo, H. y Ageitos M. L. (2009). Enseñanza de lactancia materna en las carreras de medicina: una experiencia de integración de conocimientos en un curso electivo. *Revista Argentina de Educación Médica*, 3, 30–39.
- Jones, G. *et al* (2003). How many child deaths can we prevent this year? *Child Survival II. TheLancet*, 362, 65–70.
- Ministerio de Salud. Presidencia de la Nación Argentina (2007). Encuesta Nacional de Nutrición y Salud ENNYS. Recuperado de: <http://www.msal.gov.ar/images/stories/bes/graficos/0000000257cnt-a08-ennys-documento-de-resultados-2007.pdf> (21/06/2016).
- Ministerio de Salud de la Nación, Dirección Nacional de Maternidad e Infancia (2011). Situación de la LM en Argentina. Recuperado de: <http://www.msal.gov.ar/images/stories/bes/graficos/0000000215cnt-a11a-Situacion-de-la-lactancia-materna-2011.pdf> (28/05/2016).
- Waisman, M. (2003). Lactancia materna. Bases científicas para la práctica clínica. Módulo de autoinstrucción Recuperado de: http://www.unsa.edu.ar/bibsalud/descargas/Lactancia_Materna.pdf (22/06/2016).

Aprendizaje-servicio: una experiencia rural de promoción de la salud con varones adultos en Tucumán (Argentina)

Integración de la docencia y la extensión /
Intervenciones

Analia Graciela Soria

Docente de la Facultad de Bioquímica, Química y Farmacia. Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.
draanaliasoria@arnet.com.ar

Liliana Mónica Tefaha

Docente de la Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Tucumán.
ltefaha@gmail.com

Rosa Silvana Guber

Docente de la Facultad de Bioquímica, Química y Farmacia. Universidad Nacional de Tucumán.
rsguber@hotmail.com

Claudio Romero

Docente de la Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Tucumán.
klaudioromero@yahoo.com.ar

RECEPCIÓN: 24/06/16

ACEPTACIÓN FINAL: 10/10/16

Resumen

El objetivo de esta experiencia fue aumentar la demanda en salud en varones adultos. Para ello se capacitó a estudiantes de Facultad de Medicina, que realizaban su pasantía rural en Graneros, y de Bioquímica de la Universidad Nacional de Tucumán para la aplicación de un programa local de salud destinado a la promoción, detección de factores de riesgo y enfermedades prevalentes en varones adultos. Participaron 66 estudiantes de Medicina y 23 de Bioquímica. Las estrategias más usadas fueron: difusión radial, carteles en lugares de mayor concurrencia, visita domiciliaria con invitación a participar. Los estudiantes evaluaron la actividad como una experiencia positiva. El 70 % de ellos tuvo muy buen desempeño. De los 678 varones invitados, el 40 % concurrió para la atención y se lo incluyó en un programa de seguimiento en centro de Atención Primaria de la Salud. El trabajo de modo sistemático desde el grado favorece en los estudiantes el desarrollo de habilidades y modifica su percepción de las necesidades reales de salud en poblaciones deprimidas.

Palabras-clave

- Aprendizaje y servicio
- Patologías prevalentes
- Factores de riesgo
- Responsabilidad
- Multidisciplina

Resumo

O objetivo desta experiência foi aumentar a demanda da saúde em homens adultos. Para isso se capacitou estudantes da Faculdade de Medicina –que realizavam o seu estágio rural em Graneros– e de Bioquímica da Universidad Nacional de Tucumán, para a implementação de um programa de saúde local para a promoção, detecção de fatores de risco e doenças prevalentes em homens adultos. Participaram 66 estudantes de medicina e 23 de bioquímica. As estratégias mais utilizadas foram: radiodifusão, cartazes em locais de maior afluência, visita domiciliar com convite para participar. Os estudantes avaliaram a atividade como uma experiência positiva. 70% deles tiveram desempenho muito bom. Dos 678 homens convidados, 40% compareceu para cuidados e foi incluído em um programa de monitoramento no centro de Atenção Primária à Saúde. O trabalho sistemático a partir da graduação favorece os alunos no desenvolvimento de habilidades e modifica sua percepção das necessidades reais de saúde em populações vulneráveis.

Palavras-chave

- Aprendizagem e serviço
- Patologias prevalentes
- Fatores de risco
- Responsabilidade
- Multidisciplinar

Para citación de este artículo

Soria, G.; Guber, R. Tefaha, L. y Romero, C. (2016). Aprendizaje-servicio: una experiencia rural de promoción de la salud con varones adultos en Tucumán (Argentina). En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 278-285. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.



una forma en que los estudiantes adquieren las habilidades y competencias es a través de un modelo conceptualizado como Aprendizaje Basado en Competencias

1. Introducción

El aprendizaje–servicio (AS) ha crecido muy rápidamente en Argentina y puede ser definido como

“una actividad o programa de servicio solidario protagonizado por los estudiantes, orientado a atender eficazmente necesidades de una comunidad, y planificada en forma integrada con los contenidos curriculares en función de optimizar los aprendizajes”. (Tapia, 2008:22)

Los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar los conocimientos y competencias del perfil profesional para contribuir a la comprensión y resolución de problemas cuyo objetivo final es mejorar las condiciones de vida de una comunidad. Una forma en que los estudiantes adquieren las habilidades y competencias es a través de un modelo conceptualizado como Aprendizaje Basado en Competencias, definido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico como la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (Hersh, *et al.*, 1999). Existen numerosos antecedentes de experiencias en AS a nivel mundial evaluadas como satisfactorias para los profesores y los estudiantes de distintas carreras y países, como los de magisterio en España (Gervilla Zapata y otros, 2011), médico en Japón (Okayama y Kajii, 2011) y en Venezuela, entre otros. En la Argentina, la Universidad Nacional de Río Cuarto, a través de la OCS n° 322/09 ha implementado módulos de Prácticas Sociocomunitarias en todos los currículos de grado de las carreras que allí se dictan. Asimismo, la Universidad de Buenos Aires, mediante la Resolución n° 520/10 del Consejo Superior, ha puesto en funcionamiento un Programa Universitario de Prácticas Educativas Solidarias, donde los estudiantes de todas las carreras de grado deben cumplimentar 42 horas de Prácticas. En la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), la carrera de Médico tiene incorporada en su currículo una pasantía rural obligatoria de seis meses durante el séptimo año desde 1989. Durante la misma los estudiantes deben residir en uno

de los 28 Centros de Atención Primaria (CAPS) seleccionados por la Facultad ubicados en el interior de la provincia de Tucumán, Salta, Jujuy y Santiago del Estero. Existen convenios con el sistema de salud por los cuales la Facultad se compromete a aportar el acervo bibliográfico, material y equipamiento necesario para la permanencia de los estudiantes, y el sistema de salud se compromete a brindar el espacio físico y la comida. Deben cumplir sus actividades de lunes a viernes y realizar además una guardia semanal. Estas sedes cuentan con un médico del servicio que es capacitado por la Facultad para cumplir las funciones de instructor docente y guiar y supervisar a los pasantes. Igualmente, tienen como actividad obligatoria el diagnóstico de salud del área de responsabilidad y, sobre la base de las necesidades detectadas, la realización de programas locales de salud y la participación en programas nacionales, provinciales y locales existentes. En este escenario, los estudiantes tienen diversas oportunidades de efectuar prácticas solidarias donde se integran los saberes científico–técnicos adquiridos en la academia con las realidades sociales que les toca vivir. Como tienen una formación epidemiológica previa, pueden hacer diagnósticos de salud de la comunidad y seleccionar las intervenciones adecuadas. Los alumnos de la carrera de Bioquímica no contemplan en su currículo este tipo de prácticas dado que su incorporación fue voluntaria (extracurricular). En Graneros, localidad situada en la zona este de la provincia de Tucumán, funciona uno de estas sedes donde los pasantes toman contacto con la realidad social. Al finalizar la pasantía como requisito final para obtener su título de Médico, rinden un examen grupal y otro individual donde deben presentar las acciones desarrolladas y un trabajo de investigación epidemiológica. A partir de estas presentaciones, se observó que los programas están fundamentalmente orientados a la salud del niño y de la madre. El trabajo final de carrera debe tener como motivo de investigación alguno de los problemas de salud detectados. Estas tesinas se encuentran en la biblioteca de la Facultad de Medicina y están agrupadas por problemas de salud. En la actualidad existen más de 2000 trabajos realizados de los

cuales aproximadamente un 20 % se refiere a la problemática de las enfermedades crónicas prevalentes. En ellos se ha demostrado que las consultas para detección o control de enfermedades son muy escasas y que los varones adultos (VA) casi nunca concurren a los CAPS por coincidir los horarios de atención de los servicios con sus horas de trabajo. Estos datos se corresponden con los de la encuesta de Utilización y Gastos en Servicios de Salud (2006) de la Dirección de Estadísticas e Información del Ministerio de Salud, realizada en el área Metropolitana, donde se destaca que la consulta por prevención es más mencionada por mujeres, por los que tienen alguna cobertura en salud y por la población de mayores ingresos y niveles educativos más altos. Esta problemática de baja cobertura y escasa demanda en salud de este grupo etario se acrecienta por la falta de adherencia a las medidas de promoción, detección y tratamiento precoz (Dryden *et al.*, 2012). A ello se agrega que estas patologías pueden permanecer mucho tiempo asintomáticas y por lo tanto no motivan la consulta, como por ejemplo sucede con la hipertensión arterial, la diabetes, el síndrome metabólico y las complicaciones que de ellas derivan que, junto con los tumores, como el cáncer de próstata, constituyen para el VA las primeras causas de morbimortalidad tanto en nuestro país como en el mundo (INDEC, 2012). A su vez tienen la contrapartida que pueden ser prevenidas o modificadas en su evolución a través de acciones de promoción o medidas de prevención de bajo costo y alta eficacia.

A partir de esta problemática se decidió realizar un programa de salud local piloto destinado a aumentar la demanda de salud y la cobertura de los VA. Se seleccionó la pasantía de Graneros por ser una de las poblaciones más deprimidas, con un alto porcentaje de familias con Necesidades Básicas Insatisfechas. De esta manera se buscó formar desde el grado profesionales médicos y bioquímicos con enfoque de Atención Primaria de la Salud, conocedores y comprometidos con las características y necesidades de la comunidad donde se encuentran insertos, con la finalidad de llevar a cabo acciones efectivas de promoción de salud y prevención de enfermedades prevalentes del VA.

2. Objetivos específicos

Es necesario que los estudiantes de Medicina y Bioquímica logren:

- Desarrollar habilidades comunicacionales durante la entrevista clínica para la detección de factores de riesgo modificables y educación en salud.
- Adquirir habilidades y destrezas en la realización del examen físico dirigido a la búsqueda de patologías prevalentes. Adquirir competencias en habilidades de comunicación y participación social y comunitaria.

- Fortalecer su formación en el conocimiento clínico–patológico y bioquímico, de las enfermedades prevalentes en VA facilitando la realización de procesos de integración de los mecanismos patogénicos de enfermedades con las determinaciones bioquímicas.
- Adquirir las habilidades y destrezas en las determinaciones de rutina en el laboratorio y sistematización del trabajo.
- Fortalecer la capacidad reflexiva y juicio crítico.
- Llevar a cabo procesos de autoevaluación permanente como mecanismos de retroalimentación en los distintos escenarios de enseñanza–aprendizaje, durante las prácticas a través de reuniones periódicas para ajuste de procedimientos y discusión de casos, con apoyo científico–técnico de las cátedras pertinentes.
- Desarrollar habilidades para el trabajo en equipos multidisciplinares, orientados por docentes universitarios y personal de salud de los CAPS.
- Adquirir capacidad para efectuar acciones integradas de gestión y participación comunitaria e intersectorial a través de las redes de salud demostrando actitudes éticas.

A nivel de la comunidad:

- Aumentar la cobertura y demanda en salud en VA.
- Identificar factores de riesgo modificables (prevención primaria).
- Detectar y controlar patologías prevalentes (prevención secundaria).
- Fomentar la adherencia a los tratamientos.

3. Material y métodos

Las acciones generadas por el programa permitieron obtener datos sobre la población de VA y sobre las capacidades adquiridas por los estudiantes, así como acerca del grado de satisfacción con las actividades realizadas. A partir de estos datos se realizó un estudio descriptivo de corte transversal y de carácter exploratorio que comprendió los años 2008 a 2012 en la población objetivo: VA de Graneros, provincia de Tucumán, Argentina, donde funciona una de las sedes de pasantía rural de la Facultad de Medicina. Como dura seis meses, durante los cinco años que abarcó el estudio se incorporaron 10 cohortes de estudiantes. En cada ingreso a la pasantía se efectuó un taller de capacitación en el que, además de los docentes, participaron los estudiantes que egresaban con la finalidad de que los mismos realizaran una autoevaluación de las acciones ejecutadas, transmitieran a los ingresantes las experiencias y vivencias adquiridas e hicieran sugerencias tendientes a mejorar las acciones. Participaron 66 estudiantes de Medicina y 23 de Bioquímica. Cada cohorte fue capacitada mediante una Jornada Taller en recursos usados en promoción de salud y prevención



© Oscar Dechiara

de enfermedades; relación médico–paciente–comunidad; uso de estrategias durante la entrevista clínica para detección de Factores de Riesgo Modificables; recursos de educación médica para la adopción de medidas preventivas y reconocimiento de síntomas de alarma y estrategias para la preparación y coordinaciones de talleres de educación en salud dirigidos a la población objetivo. Las estrategias metodológicas fueron: discusión en pequeños grupos, *rol playing*, mostración–demostración, realización de prácticas específicas como toma de presión arterial, glucemia capilar, peso, talla, cálculo del índice de masa corporal. Los estudiantes de Medicina desarrollaron, con supervisión docente y de manera sistemática, las siguientes actividades de trabajo en terreno: difusión semanal en micros de educación para la salud en la radio local; programas y talleres con participación comunitaria orientados a prevención y detección precoz sobre Factores de Riesgo Modificables; participación en la elaboración de encuestas para la recolección de datos epidemiológicos, clínicos y de laboratorio; visita domiciliaria para invitar a los VA a concurrir al centro de atención primaria en fecha y hora previamente establecidas. Durante esa visita debían explicar en qué consistía el programa y cuál era el objetivo del mismo, aprovechando la ocasión para realizar promoción de la salud. Los varones que concurren al centro de atención firmaron el consentimiento informado para la realización de los estudios en forma voluntaria y gratuita. Los estudiantes efectuaron entrevista clínica bajo supervisión docente orientada a la detección de Factores de Riesgo Modificables, examen físico con control de presión arterial, peso, estatura y cálculo del Índice de Masa Corporal. Los estudiantes de Bioquímica, supervisados por los docentes, realizaron extracciones de sangre venosa. En los sueros, se efectuaron las siguientes determinaciones: antígeno prostático específico, colesterol total y glucemia. Se llevaron a cabo reuniones entre médicos, bioquímicos y estudiantes participantes para la evaluación de historias clínicas con el fin de hacer devolución a cada uno de los VA que concurren a la consulta. En los casos en que se detectaron hipertensión arterial, diabetes u otra patología crónica, se los referenció al Centro de Salud para su control y seguimiento. El desempeño de los alumnos fue evaluado por observación directa del docente mediante listas de cotejo donde se calificó: habilidad comunicacional en la relación médico–paciente, capacidad para orientar la anamnesis a la búsqueda de factores de riesgo y de efectuar el examen físico, habilidad para brindar consejería y capacidad de organizar y llevar a cabo los talleres comunitarios. El nivel de satisfacción y compromiso de los estudiantes respecto de las actividades realizadas se evaluó mediante encuestas anónimas seis meses después de haber participado de la experiencia de aprendizaje–servicio (final de su pasantía).

4. Resultados

4.1. Resultados en estudiantes

De los 10 talleres de capacitación se obtuvieron los siguientes resultados: todos los estudiantes participaron activamente en las actividades del AS. Generaron 10 trípticos con material informativo que fueron evaluados por los docentes como muy buenos a excelentes. Este material fue empleado en los 14 talleres con participación comunitaria. En estos talleres, la comunidad realizó sugerencias para optimizar la difusión, como hacer carteles y colocarlos en sitios estratégicos (almacén, farmacia, verdulería) ofreciendo controles gratuitos. El 70 %, 25 % y el 5 % de los alumnos fueron calificados por los docentes con desempeño muy bueno, bueno, y no satisfactorio, respectivamente. Las mayores dificultades se observaron en la capacidad de establecer una comunicación adecuada durante la entrevista clínica, especialmente en cuanto a brindar información y consejería con lenguaje adecuado y al uso correcto de instrumentos de medición (tensiómetro, monitor de glucemia capilar).

4.2. Resultados en la comunidad

Fueron visitados en su domicilio 678 VA. El 40 % de los mismos (n=271) concurren a los CAPS para su atención y fue incluido en el programa. De ellos, el 38,4 % regresó dentro del año, en forma espontánea, para un nuevo control periódico de salud. A partir de los datos de la encuesta y de la entrevista clínica se pudo caracterizar la población objetivo. Las Figuras 1, 2 y 3 muestran las características sociodemográficas. El grupo de varones estudiado tiene bajo nivel de educación; el 57,9 % estaban casados o vivían con su pareja; el 53,5 % se trataba de empleados remunerados. Las Figuras 4, 5, 6, 7 y 8 expresan los factores de riesgo modificables entre los cuales podemos destacar hipercolesterolemia (51,7 %); tabaquismo (60,5 %); consumo de alcohol (54,2 %), de los cuales el 42,9 % consume más de un litro por día; la ingesta de carnes rojas con grasas (86,3 %); Índice de Masa Corporal (sobrepeso 42,8 % y obesos 25,1 %). En las Figuras 9, 10, 11 y 12 se muestran los problemas de salud encontrados. El agrandamiento de la próstata detectado por ecografía fue el más frecuente, seguido por la hipertensión arterial, diabetes y cáncer de próstata.

4.3. Resultados del nivel de satisfacción de los estudiantes

De las encuestas realizadas a los estudiantes de ambas carreras, el 100 % está “muy de acuerdo” con la realización de estas prácticas, y los de Bioquímica enfatizan la importancia de desarrollar estas actividades para comprender mejor las incumbencias profesionales y poder así actuar en equipos de salud multidisciplinarios para resolver problemas de la comunidad. Algunas de las expresiones frecuentes de los estudiantes fueron:

Fig. 1. Educación

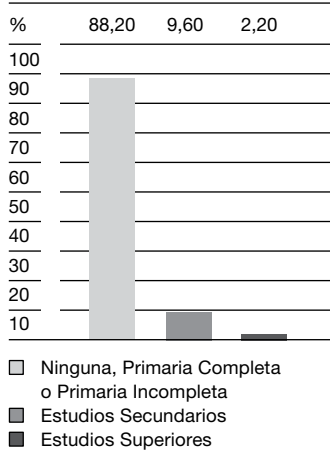


Fig. 2. Estado civil

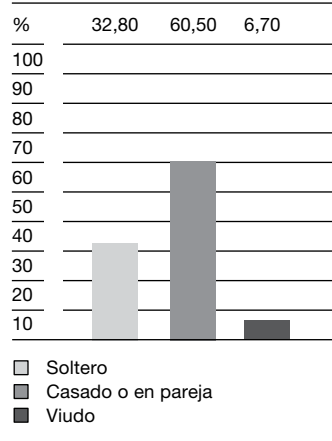


Fig. 3. Ocupación

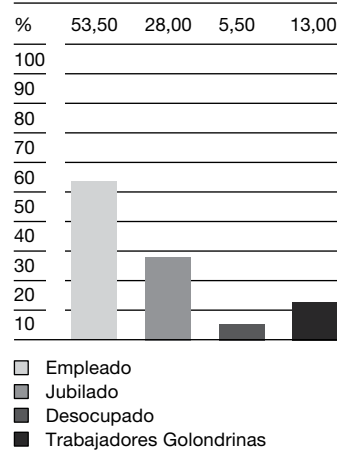


Fig. 4. Colesterol

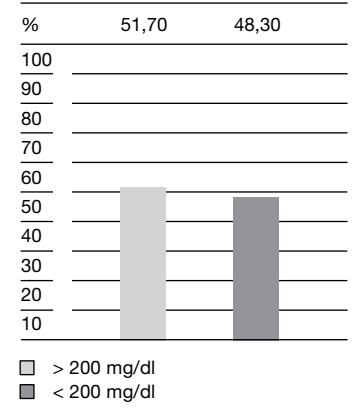


Fig. 5. Consumo de tabaco

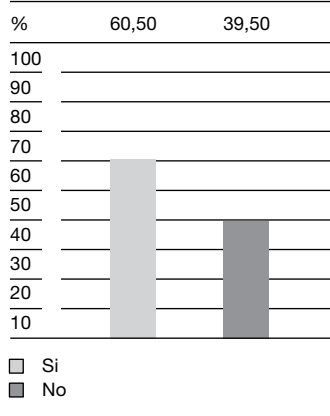


Fig. 6. Consumo de alcohol

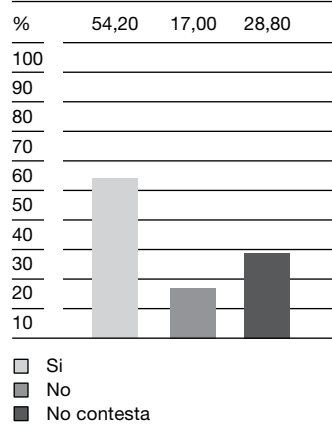


Fig. 7. Consumo de carnes rojas

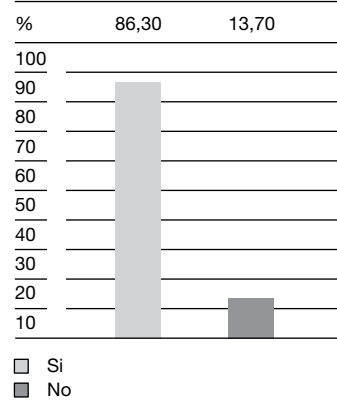


Fig. 8. Índice de masa corporal

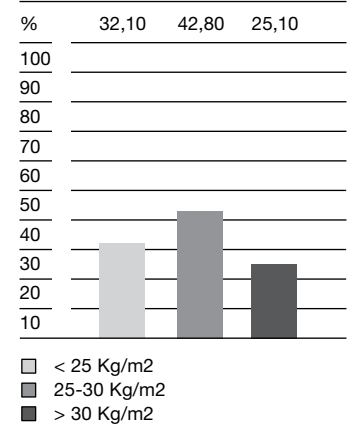


Fig. 9. Hipertensión Arterial

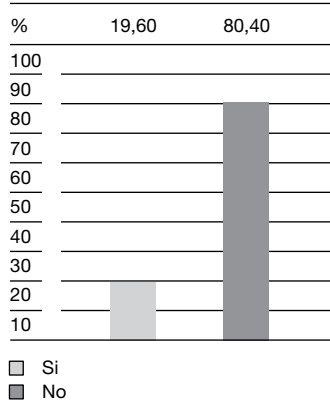


Fig. 10. Diabetes Mellitus

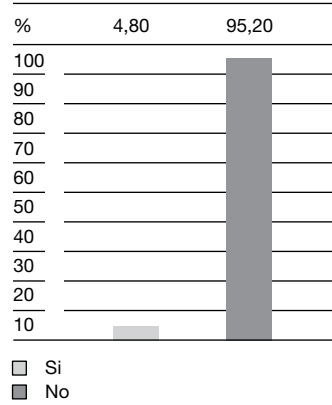


Fig. 11. Agrandamiento de la próstata

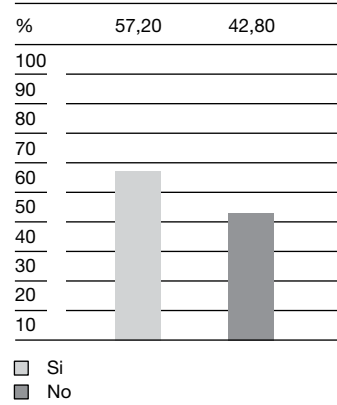
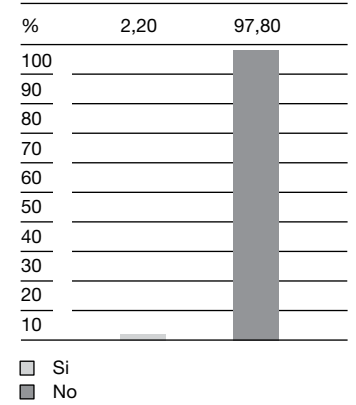


Fig. 12. Cáncer de próstata



“Nos mostró un área poco conocida en la enseñanza de la Medicina”; “nos hizo ver la poca habilidad que tenemos en la relación médico-paciente”; “nos capacitó de manera sistemática en la utilización de metodologías para el abordaje comunitario”; “descubrí que con un grupo multidisciplinario, médicos, bioquímicos y estudiantes, participando cada uno, desde su rol, puede ofrecer un gran servicio a la comunidad, a gente que no tiene las mismas posibilidades que el resto de la población pero que sí tienen el mismo derecho a participar de un buen sistema de salud”.

5. Discusión y conclusión

Este tipo de actividades persigue un doble objetivo, por un lado, la educación de la comunidad para promoción en salud y detección precoz de enfermedades prevalentes, y por otro lado, la adquisición de competencias de estudiantes en esta área. La Facultad de Medicina de la UNT, al tener incorporada una pasantía rural en su plan de estudio como requisito final para obtener el título de Médico, facilita la implementación y continuidad de programas locales de salud orientados a las problemáticas de salud de la población de referencia o área de responsabilidad del CAPS. Las enfermedades cardiovasculares, cáncer, enfermedades respiratorias crónicas y diabetes constituyen una problemática de salud no solo a nivel local sino a nivel global, ya que son responsables de alrededor de 60 % de muertes en el mundo, 80 % de ellas ocurren en países de ingresos bajos y medios (Mathers *et al.*, 2004). En nuestro país, como consecuencia del cambio demográfico, se incrementa la prevalencia de la población añosa, por lo que habrá que implementar estrategias que disminuyan la mortalidad y el costo de la discapacidad de las enfermedades no transmisibles. Es por ello importante identificar los factores y poblaciones en riesgo para aplicar medidas preventivas. En los VA de Graneros se observó una alta frecuencia de factores de riesgo modificables para enfermedades cardiovasculares, por lo que los datos aportados refuerzan la necesidad de implementación de programas de prevención de estas patologías. En la población estudiada se pudo observar un porcentaje mayor de sobrepeso y obesidad (43 % y 25 %) que los datos registrados en la Encuesta nacional de factores de riesgo 2009 (35,4 y 18 %). La presencia de hipercolesterolemia también fue mayor (52 % vs. 29,1 %) al igual que el consumo de tabaco (60 % vs. 30,1 %). Sin embargo la prevalencia de diabetes (4,8 % vs. 9,6 %) y de hipertensión arterial (19,6 vs. 34,8 %) fue mucho menor. Si bien hay un alto porcentaje de VA con agrandamiento de próstata (57 %), cuando se lo compara con publicaciones internacionales que encuentran un 13,5 %, los casos detectados con cáncer de próstata (2 %) son menores que los publicados por otros autores, quienes hallan una prevalencia del 7,8 % (Issa, *et al.*, 2006). El proyecto tuvo impacto positivo tanto en la comunidad

como en docentes y estudiantes. En la comunidad generó alternativas para el control de salud al que tiene derecho todo hombre, sobre todo si se considera que el diagnóstico precoz de patologías prevalentes, su tratamiento oportuno y la educación sobre factores de riesgo modificables aumentan las probabilidades de curación y la posibilidad de reducir las altas tasas de mortalidad de las enfermedades no transmisibles. Se logró una mayor autoconciencia acerca de la importancia de participar en los programas para detección de enfermedades en general (como concurrir a un control médico anual aun cuando no se tengan síntomas) y, secundariamente, la importancia de participar en programas de detección precoz para cáncer de próstata, conocer factores de riesgo y síntomas de alarma.

A partir de estas acciones, se pudo observar que los pacientes en los cuales se detectó hipertensión arterial y/o diabetes continuaron yendo en forma periódica al CAPS y fueron incluidos en el Programa REMEDIAR.¹ Un 38 % concurrió en forma espontánea dentro del año de su primera visita para realizarse un nuevo control de salud, y además fue el grupo que continuó participando en los talleres de educación para la salud realizados por los estudiantes. En esta segunda visita, un 15 % manifestó haber realizado algún tipo de actividad física. Un 5 % dijo haber dejado de fumar. Solo 5 pacientes dijeron haber modificado su dieta. Las causas más frecuentes relacionadas con la ausencia de adherencia al ejercicio y dieta fueron “la falta de tiempo y razones económicas”. En cuanto a los docentes, permitió que cambien las clases magistrales por la aplicación de conocimientos en el campo de acción y que los estudiantes desarrollen competencias en la relación médico-paciente-comunidad. La motivación y el interés de los mismos aumentaron durante el desarrollo de la práctica, lo cual favoreció las habilidades comunicacionales, modificó la percepción sobre las necesidades reales de salud en poblaciones deprimidas, excluidas, e hizo posible que adquirieran competencias formativas y en gestión para la formación de redes de salud donde la multidisciplinaria e intersectorialidad tuvieron un rol preponderante.

Los estudiantes de Medicina, al residir en la localidad, forman parte de la misma y participan en todos los eventos tanto sociales como culturales. Resulta interesante el cambio de actitud gradual que se va dando en los mismos a medida que transcurre la pasantía. Si bien durante la carrera realizan de primero a quinto año un eje transversal de salud pública, donde hacen prácticas en terreno y trabajos de campo, es recién durante la pasantía rural cuando asimilan realmente cómo vive, cómo se enferma y cómo muere la gente. En general, tienen gran resistencia a realizar esta parte

1) El programa Remediar contempla la provisión gratuita de medicamentos ambulatorios a los ciudadanos que es-

tán bajo línea de pobreza o no tienen cobertura de obra social.

de su trayecto curricular, pero con el transcurso de los días estas barreras se van venciendo, tal como lo demuestran los testimonios expresados anteriormente. Esto favorece su responsabilidad como futuros profesionales de la salud y afianza las relaciones interpersonales entre médico y bioquímico para su trabajo conjunto, lo que los obliga a interrelacionarse y coordinar acciones conjuntas, fortalecer las actitudes de cooperación, de competencias leales, de motivación de los compañeros para lograr los objetivos evitando los conflictos interpersonales. Así se enriqueció la diversidad y complejidad del planteamiento de ideas y enfoques para perfeccionar cada vez más la atención eficiente del paciente. En los diversos talleres planificados en cada etapa del Proyecto, los estudiantes generaron ideas, hipótesis, desarrollaron actitudes críticas, identificaron alternativas en las distintas situaciones planteadas. En resumen, esta práctica favorece en los estudiantes el compromiso, conciencia social, solidaridad y responsabilidad profesional personal y colectiva. A partir de esta experiencia, sería necesario incorporar en forma obligatoria el AS, como ya ocurre en otros países y otras universidades de Argentina, como actividad previa a la graduación de los estudiantes, lo que les permitiría reconocer en forma real escenarios posibles de su futuro desempeño profesional.

Bibliografía

- Gervilla Zapata, M. y otros (2011). Experiencia de Aprendizaje Servicio por Estudiantes de Magisterio de la Universidad de Granada. V Congreso Universidad y Cooperación. Universidad de Granada. Recuperado de: <http://www.quintocongresocud.es/pdf/806.pdf> (10/09/2012).
- Hersh, L.; Simone, D.; Moser, U. y Konstant, J. (1999). *Proyectos sobre competencias en la OCDE*. París: OCDE.
- INDEC (2012). Mortalidad. Recuperado de: http://www.indec.mecon.ar/principal.asp?id_tema=66 (11/09/ 2012)
- Issa, M. M. *et al.* (2006). Assessment of the Diagnosed Prevalence of Diseases in Men 50 Years of Age or Older. *Am J Manag Care*, 12, S83–S89.
- Mathers, C. D. *et al.* (2004). Deaths and Disease Burden by Cause: Global Burden of Disease Estimates for 2001 by World Bank Country Groups. *Disease Control Priorities Project Working*. Recuperado de: <http://www.dcp2.org/file/33/wp18.pdf> (10/09/ 2012).
- Okayama, M.; Kajii, E. (2011). *BMC Medical Education* 11:11–19. Recuperado de: <http://www.biomedcentral.com/1472-6920/11/19> (13/09/2012).
- Tapia, M. N. (2008). Aprendizaje y servicio solidario en la misión de la Educación Superior. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2008_as_edu_sup.pdf (10/09/2012).

“

en cuanto a los docentes, permitió que cambien las clases magistrales por la aplicación de conocimientos en el campo de acción y que los estudiantes desarrollen competencias en la relación médico–paciente–comunidad

Salud bucal: curricularización de la extensión en los Espacios de Formación Integrados de la Universidad Nacional de Córdoba

Integración de la docencia y la extensión /
Intervenciones

Natalia Agüero
natucha2111@hotmail.com

Pablo Cristian Gigena
pablo_gigena@hotmail.com

RECEPCIÓN: 24/06/16
ACEPTACIÓN FINAL: 10/10/16

Leonor Lattanzi
leonorl1@hotmail.com

Docentes investigadores de la
Universidad Nacional de Córdoba,
Argentina.

Lila Susana Cornejo
lisucor@gmail.com

Resumen

Se propone la curricularización de la extensión universitaria en Espacios de Formación Integrados en el proyecto "Desarrollo e implementación de estrategias de promoción de la salud contextualizadas para la apropiación de conductas de salud bucal en adolescentes de comunidades educativas vulnerables", desarrollado desde la Facultad de Odontología y Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba en la comunidad educativa del Instituto Provincial de Educación Media n° 377 de Barrio Ciudad Villa Angelelli. Los estudiantes de esta escuela, familias y comunidad barrial, se caracterizan por vivir situaciones con vulnerabilización socioambiental. En prácticas de extensión integradas al currículo universitario, los estudiantes se involucran en la resolución de problemáticas de la comunidad donde se ponen a prueba conocimiento académico, interdisciplina y pluralidad de profesiones en interacción con otros actores sociales. Se problematizan y resignifican las prácticas de enseñanza, lo cual posibilita formas de aprender y de evaluar procesos para una formación más integral de futuros profesionales universitarios.

Palabras-clave

- Curricularización de la extensión
- Clínica del sujeto
- Salud bucal
- Juventud
- Interdisciplina

Resumo

Propõe-se a curricularização da extensão universitária em Espaços de Formação Integrados no projeto "Desenvolvimento e implementação de estratégias de promoção da saúde contextualizadas para a apropriação de condutas de saúde bucal em adolescentes de comunidades educativas vulneráveis", desenvolvido pela Faculdade de Odontologia e Escola de Trabalho Social da Universidade Nacional de Córdoba, na comunidade educativa Instituto Provincial de Educação Secundária N° 377 do Bairro Ciudad Villa Angelelli. Os alunos desta escola, famílias e comunidade do bairro caracterizam-se por viver situações com vulnerabilidade social e ambiental. Em práticas de extensão integradas ao currículo universitário, os alunos se envolvem na resolução de problemáticas da comunidade, onde são testados o conhecimento acadêmico, a interdisciplinaridade e a pluralidade de profissões em interação com outros atores sociais. Problematizam-se e se resignificam as práticas de ensino, possibilitando formas de aprender e de avaliar processos para uma formação mais integral de futuros profissionais universitários.

Palavras-chave

- Curricularização da extensão
- Clínica do indivíduo
- Saúde bucal
- Juventude
- Interdisciplinar

Para citación de este artículo

Agüero, N.; Lattanzi, L.; Cornejo, L. y Gigena, P. (2016). Salud bucal: curricularización de la extensión en los Espacios de Formación Integrados de la Universidad Nacional de Córdoba. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 286-291. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

1. Introducción

La curricularización de la extensión universitaria supone integrar contextos y contenidos curriculares, articular lógicas institucionales diversas, fomentar habilidades sociales en los estudiantes, incentivar el trabajo en equipo, reconocer y respetar las trayectorias y saberes de actores sociales involucrados en las prácticas con una mirada crítica sobre problemáticas sociales.

Desde la universidad pública, y en este caso desde la Facultad de Odontología y la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba, se presenta la experiencia que surge a través del proyecto de extensión denominado “Diagnóstico, diseño colectivo, implementación y evaluación de estrategias de promoción prevención de salud, en la comunidad educativa IPEM 377” Secretaría de Extensión Universitaria (SEU) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), aprobado y subsidiado (Res. 114/14 SEU, UNC). Este proyecto se ha puesto en marcha en el ámbito de la comunidad educativa del Instituto Provincial de Educación Media (IPEM) n° 377 de Barrio Ciudad Villa Angelelli desde 2014 a la fecha. Tiene como destinatarios directos a los jóvenes estudiantes (Dolto, 1990; Fize, 2001 y Escudero, 2008) que asisten a esa institución de enseñanza media y en forma indirecta a las familias de los adolescentes y la comunidad barrial de donde provienen Nuestro Hogar III, Villa Angelelli I y II y Villa Rivadavia, barrios considerados de alta vulnerabilidad socioambiental.

La experiencia se enfoca en el abordaje de algunas de las problemáticas que surgen de las condiciones de vulnerabilidad de los jóvenes y su contexto para generar un espacio reflexivo en la escuela sobre la importancia del cuidado de la salud en su componente bucal, haciendo hincapié en que la misma debe ser considerada desde una perspectiva integral, que reconoce las necesidades y con apoyo de las potencialidades de los jóvenes y de la población territorial.

El diagnóstico situacional efectuado reveló que los docentes, si bien manifiestan interés por la problemática de la salud bucal, cuentan con escasas estrategias pedagógicas para promoverla desde el aula. Respecto de los jóvenes, se evidenció un deterioro marcado de la situación clínico-odontológica, con mayor severidad en los estudiantes de los últimos años. Otro elemento que surgió fue la dificultad para acceder a la atención clínica odontológica restaurativa y de la promoción para la salud.

A partir del reconocimiento de la incidencia que tiene la enfermedad bucal en la calidad de vida de los sujetos, se infiere la necesidad de profundizar el trabajo interdisciplinario, inicialmente con la generación de acciones educativas que promuevan la construcción de hábitos higiénico-dietéticos saludables pues, como se dijo, se observa un gran deterioro de los indicadores de salud bucal y con escasas posibilidades de resolverlo, para luego abordar estrategias emergentes propias del surgimiento de nuevas problemáticas sentidas por la comunidad, lo cual implica un diseño flexible del proyecto.

Se consideraron como antecedentes la experiencia de práctica académica de estudiantes y docentes de Trabajo Social durante varios años en instituciones de salud de esta zona relacionada con la intervención de éste con familias, las que ampliaron la posibilidad de continuidad desde la especificidad y lo interdisciplinario. Los docentes de las distintas cátedras que formamos parte de esta experiencia sostenemos una organización que integra, aporta y capacita los recursos humanos tanto de la población como de los estudiantes que participan mediante la vinculación de la Universidad con las diferentes instituciones del medio a las que les interesan nuestras propuestas y garantizan su sustentabilidad.

2. Los debates sobre la inserción curricular de la extensión

La universidad pública de Argentina, con el legado de la Reforma de 1918, consolidó tres funciones básicas: docencia, investigación y extensión, que se pensaron de manera integrada en pos de lograr una formación completa de los futuros profesionales que egresen de ella.

A lo largo de la historia, estas funciones fueron ocupando lugares diferentes y pensados desde concepciones distintas. Así, a finales del siglo XX se pudo observar que las universidades latinoamericanas fueron consolidando una tendencia a convertirse en una especie de “supermercados del conocimiento”, con un sesgo profesionalista y credencialista, cristalizaron progresivamente una visión de esta institución como meramente “expendedora” de títulos y olvidaron otros aprendizajes que son parte sustancial de las instituciones de educación superior.

Se perdía de vista que:

“la calidad en las instituciones públicas está directamente vinculada con la preparación de la ciudadanía para desempeños políticos, profesionales, culturales, científicos, solidarios con el 'otro'. La universidad Latinoamericana democrática ayudó a entrenar a generaciones de jóvenes en una 'diversidad' de intereses que dinamizaron los espacios cívicos democráticos”. (Mollis, 2003:203)

En ese contexto, la extensión ocupaba un lugar secundario o bien, a tono con las corrientes de mercantilización de la educación, se reducía a una “venta de servicios” de la universidad a empresas, instituciones u organizaciones comunitarias.

En los últimos años asistimos nuevamente a una revitalización del debate respecto de las funciones de la universidad, y particularmente del lugar de la extensión en los procesos de formación profesional, a partir de la iniciativa del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en ocasión del tratamiento del tema del Compromiso Social en las Universidades Nacionales y de que se reuniera la documentación caracterizando la extensión en cada una ellas. Luego de un minucioso análisis y discusión sobre el tema en el plenario de Secretarios de Extensión llevado

a cabo en la ciudad de San Salvador de Jujuy en agosto de 2011 (ULEU, 2011), se consensuó el siguiente concepto:

“Entendemos la extensión como espacio de cooperación entre la universidad y otros actores de la sociedad de la que es parte. Este ámbito debe contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y está vinculado a la finalidad social de la Educación Superior: la democratización social, la justicia social y el derecho a la educación universal; se materializa a través de acciones concretas con organizaciones sociales, organizaciones gubernamentales y otras instituciones de la comunidad, desde perspectivas preferentemente multi e interdisciplinarias. Las acciones de extensión deberán desarrollarse desde un enfoque interactivo y dialógica entre los conocimientos científicos y los saberes, conocimientos y necesidades de la comunidad que participa. La extensión contribuye a la generación y articulación de nuevos conocimientos y nuevas prácticas sociales, integra las funciones de docencia e investigación, debe contribuir a la definición de la agenda de investigación y reflejarse en las prácticas curriculares”. (CIN, 2012:5-6)

Un importante desafío que enfrentan las universidades es integrar las funciones básicas de la universidad, evitar la fragmentación entre las mismas y procurar su sistematicidad y su permanencia en el tiempo.

En el caso concreto de la integración entre la extensión y la docencia, se plantea que las universidades no deben orientar la formación solo con un sesgo “profesionalista” o meramente técnico, como señalábamos antes, sino que debe promover el desarrollo de capacidades que aporten a desenvolverse en un mundo cada vez más complejo y a su vez se plantea como objetivo central la formación de ciudadanos críticos y comprometidos socialmente.

“Sin lugar a dudas, para alcanzar estos objetivos, se requiere un importante esfuerzo académico e institucional que permita incorporar las diversas y complejas problemáticas sociales a los procesos de enseñanza y aprendizaje”. (CIN, 2012:5)

Una de las propuestas que se ideó en pos de esta integración entre docencia y extensión es la inserción curricular de la función extensionista o “curricularización de la extensión”. Esta propuesta plantea la incorporación de actividades con carácter extensionista al trayecto académico, a la formación profesional del estudiante universitario, otorgándole validez curricular a las mismas.

Al respecto, el CIN señala que las experiencias en desarrollo en este punto son escasas. Aunque existen propuestas concretas que están en proceso, son muy pocas las Universidades que han podido avanzar en propuestas en este sentido.

Según este organismo, en un relevamiento realizado se pueden identificar dos tipos de experiencias en curso: por un lado, el desarrollo de cursos —predominantemente optativos— dirigidos

a estudiantes de grado, con validez curricular, ya que se traducen en créditos del plan de estudios de la carrera que se cursa. Por otro lado, prácticas sociales que, fundamentadas y definidas desde su potencial formativo y desarrolladas bajo la responsabilidad de docentes y tutores, son incluidas con validez curricular y con carga horaria en el plan de estudios de la carrera de que se trate (CIN, 2012).

Este tipo de experiencias gira en torno a un dispositivo denominado Espacios de Formación Integral (EFI), “entendidos como actividades docentes que apuntan a la articulación de enseñanza, extensión e investigación en el proceso formativo de los estudiantes”. (CIN, 2012:8)

Los EFI son concebidos como una de las alternativas para lograr un objetivo tan concreto como ambicioso pero digno de ser perseguido al vincular a estudiantes con diversas facetas de la problemática social y afinar sus capacidades no sólo para la reflexión crítica sino también, y sobre todo, para la construcción colectiva de propuestas que mejoren efectivamente la calidad de vida.

Un punto de partida es esta definición de la extensión de Bordoli:

“En sentido estricto, proceso dialógico y bidireccional, que busca la colaboración entre actores universitarios y actores sociales, en un pie de igualdad, dialogando y combinando sus respectivos saberes al servicio de objetivos socialmente valiosos, dando prioridad a los problemas de los sectores más postergados. En sentido amplio, la extensión comprende diversas formas de actividades en el medio social, tales como asistencia a la comunidad, difusión o divulgación científica y procesos de transferencia tecnológica. Estas actividades tienen un enfoque unidireccional y pretenden dar respuesta a demandas puntuales de la población. La extensión es una de las tres funciones básicas de la Universidad, junto con la enseñanza y la investigación”. (2010:15)

3. Característica académica de la práctica integrada

En el contexto de las discusiones que se vienen dando en universidades públicas argentinas en torno a la elaboración de propuestas extensionistas con un marco de curricularización al interior de las funciones de extensión, hay coincidencia en cuanto a que esta inserción curricular de la extensión, articulada junto a la enseñanza y la investigación, requiere y promueve el diálogo de saberes y prácticas. Si bien esta visión transversal e integrada que proponemos en las distintas unidades académicas es baja, y por eso todavía predomina el trabajo vertical, compartimentado y muchas veces desarticulado.

La generación de distintas estrategias que permitan la implementación y curricularización de prácticas en espacios de formación integrados se proponen como dispositivos teórico-prácticos que combinen momentos de aprendizaje en el aula y en

el terreno, donde docentes y estudiantes, interactuando con actores sociales, integren y articulen las tres funciones universitarias en un marco de diálogo de saberes y abordaje interdisciplinario. Recientemente, en la Facultad de Odontología se logró la acreditación de horas en el espacio curricular de Práctica Profesional Supervisada, del 9º cuatrimestre de la carrera en los estudiantes de Odontología y/o su acreditación en el espacio curricular de actividades optativas que el estudiante debe cumplimentar con validez curricular y con carga horaria en el plan de estudios de la carrera durante 2014/2015. Éste supone un primer avance y antecedente importante para lograr la inserción curricular de la extensión.

Respecto de los estudiantes de Trabajo Social, participan en el proyecto y realizan simultáneamente la práctica de intervención con familias. Este espacio facilita la apropiación, uso y transferencia de saberes, metodologías y técnicas que les permitirán construir, a lo largo del proceso académico y con gradual complejidad, el diseño de una propuesta de intervención con las familias de la zona. Prevé un trabajo en dos líneas en la búsqueda colectiva de soluciones a problemas seleccionados para su intervención: por un lado, acciones destinadas a la consolidación del equipo como grupo de referencia en la temática dentro de la Universidad promoviendo procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos e integrados, y por otro, aquellas acciones que permitan la conformación de las redes de vinculación interinstitucional y de abordaje interdisciplinario, promoviendo un trabajo participativo y en red desde un enfoque territorial.

4. Nuestra experiencia...

Desde la universidad pública y, en este caso, desde la Facultad de Odontología, se propone que la extensión y las prácticas integrales sean incorporadas. La curricularización de la Extensión supone pensar una estrategia integral, gradual y consensuada. Las prácticas clínicas, fundamentadas y definidas desde su potencial formativo y desarrolladas bajo la responsabilidad de docentes y tutores, son incluidas con validez curricular y con carga horaria en el plan de estudios de la carrera de Odontología desde la Práctica Profesional Supervisada. Presentamos una experiencia académica que, articulada con la comunidad donde trabajamos, nos impulsa a buscar respuestas, a exigir a los profesionales y potenciar capacidades para pensar y actuar en la transformación de la comunidad. Los criterios para resolver las problemáticas/necesidades son el resultado de indagaciones y acuerdos entre investigadores docentes extensionistas, estudiantes extensionistas y la comunidad, y las propuestas responden a las necesidades de la vida cotidiana de los jóvenes y sus familias en tanto son trabajadas desde un espacio de identificación de potencialidades. Estas prácticas conjugan contenidos, disciplinas, saberes y

funciones universitarias e intentan generar una continuidad de estos procesos a lo largo de la trayectoria formativa de los estudiantes. Promueven la iniciación al trabajo en grupo desde la perspectiva interdisciplinaria, por la que se vinculan servicios y áreas del conocimiento reunidos en una misma temática. Nuestra propuesta es una construcción que rompe con la visión de las experiencias académicas donde los conocimientos y aprendizajes circulan al interior la misma universidad, que por lo común cierra los conocimientos científicos en procesos de producción y reproducción dentro de los recintos universitarios, y en este caso ofrece un dispositivo teórico y práctico integral e interdisciplinario y multiprofesional que intenta articular en el espacio áulico, pero fundamentalmente fuera de él, las funciones de enseñanza y de extensión. El aula deja de ser el único lugar donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. La noción de espacio integra al aula pero también al trabajo de campo dentro de este proyecto de formación y de intervención. Consideramos que las prácticas académicas reorientadas y redimensionadas como tareas de extensión amplían su capacidad formativa al reflexionar sobre la calidad y la eficacia de los servicios brindados, abren espacios de discusión, sensibilización y formación, ya que contribuyen con acciones de servicios concretos y de interacción con la comunidad y ofrecen alternativas a ciertos problemas detectados en sus propios contextos de aplicación, alternativas que no podrán nunca estar desvinculadas del proceso de enseñanza-aprendizaje que las contiene y jerarquizan la relación entre la universidad y la comunidad.

Esta experiencia de extensión universitaria integrada opera a la vez como contexto de producción científica, retroalimenta la producción de conocimientos generales y profesionales, ejerce un efecto sinérgico importante al aprender mediante la creación de soluciones a las necesidades y/o expectativas de grupos sociales con quienes los estudiantes interactúan con objetivos iniciales de aprendizaje y, secundariamente, de brindar servicios profesionales. Es un flujo de racionalidades múltiples, donde las tres funciones de la universidad: la académica, de extensión y de investigación, se potencian unas a otras y contribuyen a fortalecer la formación de grado a través de su incorporación como actividad curricular de formación. Se trata de interpretar la extensión junto a la docencia y la investigación, en su sentido amplio, involucrándola en los más diversos aspectos con la sociedad y el medio, no sólo mediante la transferencia sino, y fundamentalmente, escuchando, aprendiendo, respetando "a los otros" como sujetos transformadores de sí mismos y de su entorno y como activos constructores de saberes sociales.

Es en este caso, detectar y atender los problemas de prácticas saludables de salud bucal que afectaban a los jóvenes y sus redes familiares, transmitir conocimientos para pensar y recrear caminos con ellos, avanzar hacia la superación de sus dificultades y mejorar

“

no es sencillo trabajar desde esta perspectiva porque estamos acostumbrados a procesos tradicionales, específicamente desde lo disciplinario



© Laura Hormaeche

sus condiciones vitales en una lógica propositiva y proactiva, con un involucramiento de docentes estudiantes y actores sociales comunitarios, con la generación de espacios de vinculación e intercambios activos para la formulación conjunta de los problemas y la construcción de una respuesta integral a los mismos. Remite a un trabajo conjunto, que integra el protagonismo de los jóvenes, sus saberes, su cultura, sus *habitus*, sus capacidades de acción, donde todos, universitarios y no universitarios, aprenden y son portadores de saberes valiosos que nos interesa recuperar e incorporar y evitar una práctica académica aislada y cientificista. Los proyectos de extensión así entendidos pueden ser analizados desde una perspectiva que recupera la faz formativa, sea de los sujetos destinatarios de las acciones de extensión o de los sujetos universitarios encargados de motorizar dichas acciones, donde los enfoques pedagógicos y metodológicos desarrollados, las formas de construcción del conocimiento, la participación de los diferentes saberes y actores intervinientes son dimensiones inseparables. Prácticas formativas que estimulan capacidades críticas en el proceso de enseñanza–aprendizaje y renuevan el compromiso de la comunidad universitaria con la realidad social de la cual se nutre, forma parte, y en la que se desenvuelve.

5. Conclusiones

Comienza a desarrollarse una mayor conciencia universitaria sobre la necesidad de vincularse con la comunidad, de involucrarse con los problemas cotidianos y de trabajar al ritmo y con los tiempos que los problemas o las demandas requieren, para elaborar respuestas útiles y comprometidas, no sólo con el futuro sino con el presente, así como canalizar proyectos de importancia institucional y definir prioridades en función de un plan de trabajo integral. No es suficiente abrir las puertas de la universidad pública al medio, no alcanza con ofrecer lo que sabemos hacer ni con hacer lo que nos parece. Hoy la universidad debe hacer lo que es necesario. Es preciso salir y formar parte. El desafío es escuchar, integrar a la universidad con la sociedad e involucrarse. Se requiere potenciar el vínculo entre la universidad y la sociedad y discutir dispositivos pedagógicos que interpelen las formas de enseñar y aprender, como el que proponemos, donde se integren

las tres funciones de la universidad, para construir de manera conjunta y delimitar temáticas específicas en las cuales trabajar. Que signifiquen intercambios de saberes, respuestas integrales y nuevas maneras de consolidar proyectos para darles continuidad en el tiempo, más allá de los académicos.

Que la extensión deje de ser entendida como una actividad que se hace en un tiempo extracurricular, de manera aislada, como pasa hoy, que es una novedad curricularizar ciertas experiencias particulares y otorgarles créditos por el esfuerzo de algunos docentes sin que llegue a convertirse en una actividad de profundización transversal y sostenida en todo el trayecto formativo de los estudiantes.

Supone un desafío para la universidad el hecho de incorporar la extensión universitaria al currículo y a cargo de especialistas que nos brinden fundamentaciones teóricas éticas y políticas para formar profesionales, que comprendan la complejidad de las transformaciones históricas, políticas, económicas, sociales, culturales acontecidas en nuestra sociedad y puedan aportar de manera reflexiva y crítica, desde las disciplinas, sumándonos como profesiones junto a otros campos del saber en la interdisciplina y operativizar prácticas que favorezcan la calidad de vida de las comunidades.

No es sencillo trabajar desde esta perspectiva porque estamos acostumbrados a procesos tradicionales, específicamente desde lo disciplinario, a la independencia y seguridad que nos dan y donde nos movemos con cierta comodidad. Estas experiencias exigen la articulación entre diferentes ámbitos, facultades, cátedras, departamentos y servicios universitarios, para potenciar esfuerzos. Exige otro modo de administrar el tiempo y los espacios donde se desarrollan las actividades, ya que los procesos formativos son distintos según las características de cada grupo de estudiantes. La apuesta de estas prácticas y la de esta experiencia particular significan un aporte a la formación académica y profesional de los estudiantes. Los prepara para comprender la complejidad de las problemáticas sociales, para que tomen un papel activo frente a ellas y entiendan la función de la extensión como herramienta para promover el desarrollo local y regional.

Permite contextualizar histórica, social, económica, cultural y políticamente las situaciones abordadas, producir conocimientos

desde el enfoque de Investigación Acción Participativa, ayuda al enriquecimiento de los conocimientos que se producen y reproducen, y valora el trabajo “interdisciplinario” y en equipo, de manera colaborativa.

Aporta, en definitiva, a formar profesionales críticos, preparados para trabajar con una diversidad de sujetos habilitados para diseñar propuestas de acción complejas e integrales ante las problemáticas actuales en la búsqueda de superar una formación profesional meramente técnica o profesionalista.

Referencias bibliográficas

- Bordoli, E. (2010). Aportes para pensar la extensión universitaria. En: AA. VV. *Extensión en obra. Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria*, 13, 13–47. Consultado el 20/05/16 en: www.extension.edu.uy/system/files_force/Extension_en_Obra_web.pdf#page=13
- CIN (2012). Acuerdo Plenario n° 811/12. Plan estratégico de Extensión 2012–2015. Consultado el 20/02/16 en: <http://www.unc.edu.ar/extension/fortalecimiento/documentos/Ac.PI%20No%20811-12.pdf>
- Dolto, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Seix Barral.
- Escudero, J.C. (2008). Proceso de integración del Sistema de Salud. *Ciencias Sociales*, 5, 121–131.
- Fize, M. (2001). *¿Adolescencia en crisis?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Mollis, M. (2003). Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? *La cosmética del poder financiero* (pp. 203–216). Consultado el 28/02/16 en: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31031289/11mollis.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1478546369&Signature=D-Yplk49G8xtq9%2BKgUxvah64A44k%3D&response-content-disposition=iniline%3B%20filename%3DUn_breve_diagnostico_de_las_universidade.pdf
- Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU) (2011). Declaración de la ULEU, Santa Fe. Consultado el 08/02/16 en: <https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEw-jUzsK5pZfQAhVFFZAKHTB7AhMQFggfMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.unl.edu.ar%2Farticulos%2Fdownload%2F5171&usq=AFQjCNE3vPbZLoQAsOjvit-QSNPz7nJkgeA&sig2=SWi3kxOZTdFKheI5EdKn1w&bvm=bv.137904068,d.Y2I>

La extensión en la currícula desde la perspectiva docente en Odontología Social de la Universidad Nacional de Rosario

Andrea Maino
andreamaino@gmail.com

Docentes investigadores de la
Facultad de Odontología. Universidad
Nacional de Rosario, Argentina.

Aníbal Díaz
anibalfs@hotmail.com

Integración de la docencia y la extensión /
Intervenciones

RECEPCIÓN: 24/06/16
ACEPTACIÓN FINAL: 10/10/16

Resumen

Este trabajo apunta a reflexionar sobre un diseño curricular de la cátedra de Odontología Social de la Universidad Nacional de Rosario que desde su comienzo y hasta la actualidad está atravesado por la extensión universitaria. Por lo tanto, estamos hablando de un escenario complejo donde cada componente de ese diseño nos obliga a repensar y poner a prueba el conocimiento académico, lo interdisciplinario y la pluralidad de las profesiones en la formación de los futuros odontólogos en lo relacionado a las prácticas de promoción de la salud. Este análisis busca problematizar, resignificar prácticas de enseñanza y posibilitar otras formas de aprendizajes donde el sujeto es colectivo. La relación tiempo/cobertura curricular nos interroga sobre el valor de las propuestas que remiten a la extensión en términos de contenidos a abordar y profundidad de su tratamiento. Por eso es factible pensar en estrategias de planificación con los estudiantes de manera que lo sientan como propio.

Palabras-clave

- Extensión universitaria
- Diseño curricular
- Programas comunitarios
- Promoción de la salud

Resumo

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre um currículo da disciplina Odontologia Social da Univeridade Nacional de Rosario, que desde o seu início e até agora é atravessado pela extensão universitária. Portanto, estamos falando de um cenário complexo onde cada componente desse projeto nos obriga a repensar e testar o conhecimento acadêmico, interdisciplinar e a pluralidade de profissões na formação dos dentistas do futuro a respeito das práticas de promoção da saúde. Esta análise procura problematizar, ressignificar práticas de ensino e permitir outras formas de aprendizagem em que o indivíduo é coletivo. A relação tempo/cumprimento do currículo nos interroga sobre o valor das propostas que referem à extensão em termos de conteúdos a abordar e profundidade do seu tratamento. Por isso, é possível pensar em um planejamento de estratégias com os alunos para eles o sentirem como próprio.

Palavras-chave

- Extensão universitária
- Currículo
- Programas comunitários
- Promoção da saúde

Para citación de este artículo

Maino, A. y Díaz, A. (2016). La extensión en la currícula desde la perspectiva docente en Odontología Social de la Universidad Nacional de Rosario. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 292-297. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

1. Introducción

A partir de la Reforma Universitaria de 1918 se propone la democratización del conocimiento científico y la promoción del acceso a la educación superior con el fin de reducir las desigualdades sociales y, en el contexto del Estado-nación emergente, reforzar la ciudadanía y la sociedad civil en la democracia.

Al interior de ese ideario, la extensión universitaria se incluye con el fin de fortalecer los lazos con la sociedad a través de la articulación teoría y práctica en la formación de los graduados universitarios con sentido social crítico.

Desde esa época hubo diversidad de experiencias, pero hoy en día Camilloni plantea que:

“Las misiones de docencia, investigación y extensión deben estar entrelazadas. La investigación en tanto permite reconocer, diagnosticar e identificar las causas de los problemas sociales y programar con eficiencia las mejores soluciones. La docencia debe formar a los estudiantes y graduados que estén en condiciones de efectuar una efectiva intervención en el campo social profesional o no profesional y facilitar la relación teoría-praxis-teoría como dispositivo de formación. En ambos casos con el fin de realizar las acciones sociales directas que contribuyan a la solución de los problemas sociales e individuales”. (2010:77)

A partir de 1978, la Organización Mundial de la Salud (OMS), y en la década de los '80 la Organización de Facultades y Escuelas de Odontología de la Unión de Universidades de América Latina, promovieron en la formación de grado de los odontólogos la adquisición de competencias que incluyeran prácticas de servicio e investigación.

El advenimiento de la democracia permitió crear en todas las Facultades de Odontología del país asignaturas que incluyeron actividades de extensión. La Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Rosario incorporó en el plan de estudio en 1985 un Departamento de Odontología Social, Preventiva y Sanitaria, hoy Área, con un grupo de asignaturas cuyo objetivo era la formación

de profesionales no solo científica y técnicamente capacitados sino con un sentido social y humanístico.

En 1986 comenzó a funcionar la cátedra Odontología Social III, asignatura de la formación de grado de la carrera, con el Programa de Promoción de la Salud Bucal en la comunidad como actividad principal del programa académico. Por lo tanto, la curricularización de la extensión universitaria se realiza desde ese año.

Este trabajo apunta a analizar, desde una perspectiva docente, aspectos de los programas de la asignatura con el objetivo de reflexionar sobre las prácticas de extensión en la formación de los estudiantes universitarios.

2. Breve descripción de la asignatura

Los estudiantes que cursan la asignatura anual, con una carga horaria de 4 horas semanales, están en 3° año de la carrera. Las prácticas en extramuros constituyen una parte prioritaria para la vinculación de la Facultad con la comunidad. El Programa se desarrolla en escuelas primarias públicas y privadas de los distritos norte, centro, oeste y sur de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, Argentina, según los lineamientos de la Estrategia de Atención Primaria de la Salud.

La experiencia comprende el trabajo de los estudiantes en contextos escolares y el aprendizaje de contenidos se realiza simultáneamente a las tareas de extensión. La evaluación legitima el proceso formativo en el proyecto didáctico de la cátedra y de la institución, teniendo como marco un perfil de ciudadano formándose como profesional ligado al contexto social. Los criterios epistemológicos se validan desde un modelo de salud determinado por los procesos históricos y sociales que incluyen todas las dimensiones de las condiciones de vida.

De allí que los contenidos conceptuales refieran a temáticas vinculadas a la Estrategia de Atención Primaria de la Salud, Promoción y Educación para la Salud y Epidemiología. Los mismos se enseñan y aprenden en los trabajos prácticos y clases teóricas.

El programa académico (en adelante PA) de la asignatura tiene como objetivos generales formar a los estudiantes universitarios sobre conocimientos y prácticas de salud bucal correspondientes al primer nivel de Atención Primaria de la Salud en un marco de docencia, extensión, investigación, que permitan acciones sobre la realidad sanitaria de manera crítica y eficiente.

El Programa de Promoción de la Salud Bucal (PPSB) que se lleva a cabo en las escuelas consta de objetivos específicos, que son:

- Lograr la adhesión del escolar al Programa preventivo de la cátedra.
- Fomentar que los niños construyan nociones sobre la placa microbiana, sus relaciones y consecuencias, a través de intervenciones pedagógicas personalizadas y colectivas.
- Lograr que apropien prácticas de autocuidado sobre dieta, utilización de fluoruros y cepillado dental para prevenir caries dental y enfermedad periodontal.
- Propender a que los padres y maestros participen en dicho proceso acompañando las acciones y que apropien este conocimiento como efecto multiplicador.

El desarrollo del programa en la escuela se plantea sobre la base de un componente educativo y un componente preventivo.

El componente educativo se organiza a partir de técnicas pedagógicas activas personalizadas y grupales que son enseñadas en el aula a los estudiantes universitarios.

Estas técnicas se centran en recuperar saberes y representaciones sociales sobre la salud bucal de los escolares: valores sobre el cuerpo, en este caso la boca, los dientes, creencias y políticas de higiene intrafamiliares, hábitos, prácticas y patrones alimentarios, y a partir de allí tratar de construir las estrategias de divulgación que la ciencia nos ofrece y viabilizar las posibilidades de los participantes para mejorar sus condiciones de vida.

Los aspectos educativos dirigidos a la comunidad durante la implementación del Programa se estructuran a partir del consentimiento parental.

El trabajo en la escuela consta de los siguientes pasos:

- Encuentro con los grupos: se hacen actividades lúdicas para formar las parejas estudiante–escolar.
- La tarea personalizada comienza con una entrevista basada en las técnicas de relación odontólogo–paciente niño, facilitadoras del espacio de confianza necesario para alcanzar las metas diagnósticas, clínicas y educativas.
- El cierre del Programa se organiza con actividades lúdicas, dramáticas y/o atravesamientos curriculares en el aula planificadas en conjunto con los docentes de la escuela.
- Reuniones y/o comunicación a los padres a través de notas o cartas.
- Georreferenciación a los centros de salud más próximos para la atención odontológica.

El componente preventivo del programa gira en torno al tratamiento de la placa microbiana determinante en los procesos de enfermedades bucales más prevalentes, como la caries y la enfermedad periodontal. Por lo tanto, se realizan prácticas que analizan a través de los indicadores las variables de riesgo: dieta, acumulación de placa bacteriana, calidad de la remoción mecánica de la misma, diagnóstico de la morfología dentaria. También se hacen tratamientos con fluoruros tanto para la remineralización de procesos de caries incipientes como para acelerar la maduración de las piezas recién erupcionadas.

La evidencia científica acumulada nos muestra que la probabilidad de enfermar puede disminuirse si se incorporan prácticas que tendrían que realizarse cotidianamente, tales como la remoción mecánica de la placa bacteriana a través del cepillado dental con pastas fluoradas y el control sobre la ingesta de azúcares.

El siguiente cuadro muestra la articulación entre ambos programas:

Actividades	Lugar de cursado
Entrenamiento clínico en el trabajo práctico y clases teóricas	Facultad
Contacto con la institución. Coordinación con directivos y docentes. Aplicación del PPSB: ficha de cada paciente con diagnósticos de índices de placa bacteriana, proceso de salud–enfermedad–atención dental, registro de dieta y fluoroterapia. Trabajo pedagógico personalizado. Retrabaja teórico constante del PA	Escuelas públicas y privadas.
Evaluación de contenidos teóricos y de casos simulados de ambos programas	Facultad
Intervenciones grupales educativas	Escuelas
Foro y clase final con información epidemiológica y devolución por medio de un escrito a las escuelas	Facultad

El PA se evalúa con parciales individuales que poseen un eje articulador de los contenidos de la asignatura.

Al finalizar el PPSB se construye un trabajo escrito de producción grupal con análisis descriptivos y observaciones registradas de las actividades educativas realizadas, el cual es requerido una vez terminados los trabajos prácticos.

El foro como técnica pedagógica produce la socialización y circulación del conocimiento alrededor del desarrollo del Programa. Cada comisión reconstruye y presenta las prácticas realizadas durante el trabajo en la escuela. Éstas son: sistematización de entrevistas personales a los escolares, registro de intervenciones educativas grupales, atravesamientos curriculares escolares e intervenciones institucionales. Los estudiantes se contactan así con herramientas de investigación provenientes de metodologías cualitativas etnográficas: observaciones participantes y entrevistas. De este modo, el foro permite socializar la información de cada comisión a partir de la sistematización y análisis de lo trabajado.

“

el foro como técnica pedagógica produce la socialización y circulación del conocimiento alrededor del desarrollo del Programa.



© Oscar Dechiara

Los diagnósticos de caries dental tomados individualmente se transforman en datos estadísticos para construir perfiles epidemiológicos de la población escolar en un análisis transversal. Esto se expone en una clase teórica al final del ciclo y es material de estudio evaluable en el último parcial.

3. Reflexiones desde la práctica docente

Desde nuestra mirada, analizamos distintas fases de los trabajos prácticos que ameritan ser repensados.

Los trabajos prácticos realizados en la Facultad priorizan el entrenamiento preclínico, y estas tareas de diagnóstico se tornan lentas ya que todos los estudiantes hacen esa experiencia que se vincula a la práctica odontológica tradicional y restan tiempo para la planificación de las actividades de educación para la salud. El problema es que lo citado arriba se refleja en el trabajo en las escuelas en tanto opera como obstáculo en los aprendizajes de los estudiantes acerca de la función de los dispositivos de juego, plástica o dramática vinculados a la realidad social de los escolares. Ya en extramuros, en el trabajo clínico los estudiantes observan, registran diagnósticos y construyen índices vinculados a las fases reversibles de caries donde es primordial la intervención para anticipar la enfermedad. Este paso es importante para que las acciones de demostrar y hacer con los pacientes sean enseñadas con el objetivo de proteger la salud por medio de la incentivación del cuidado, y aquí es donde el conocimiento académico científico debe ser divulgado y donde se da la praxis. Sucede que ese encuentro con la práctica nueva es tan shockeante que hace que la mayoría quede atrapada en lo puramente técnico.

El cursado de otras asignaturas clínicas paralelas también tiene un efecto de sobrecarga para los estudiantes y les dificulta centrarse en la tarea.

En la evaluación se observa una dicotomía en el desempeño, donde se presentan a menudo estudiantes con habilidades, destrezas y conocimientos teóricos, pero con un bajo compromiso en el trabajo comunitario y a la inversa.

El estudiante adquiere un rol pasivo al no implicarse en actividades de planificación, organización y gestión del PPSB y esto recae en la responsabilidad de los docentes.



en la evaluación se observa una dicotomía en el desempeño, donde se presentan a menudo estudiantes con habilidades, destrezas y conocimientos teóricos, pero con un bajo compromiso en el trabajo comunitario y a la inversa

4. Propuestas

Planteadas las cuestiones principales de la tarea docente, coincidimos con Nirenberg cuando sostiene que:

“Con referencia a los fundamentos epistemológicos, la participación de todos los que están involucrados en un determinado contexto permite un mayor conocimiento de esa realidad y sobre el modo más efectivo de intervenir en ella para introducir cambios o mejoras”. (2006:58)

Es importante que esa participación al interior de los espacios educativos se construya en entornos amigables de respeto, diálogo y escucha. Tiene sentido cuando se permite a los que intervienen en los proyectos expresar sus inquietudes, opiniones y modos de entender las cosas, se escuchan las ideas y los cambios que se proponen y se posibilita tomar decisiones y sugerir nuevas acciones.

Desde el comienzo del ciclo lectivo, en la Facultad planteamos organizar el trabajo educativo desde antes de salir a la comunidad incorporando como contenidos material sobre técnicas de trabajo comunitario y comunicacional vinculadas a la extensión universitaria que incluyan la promoción y educación de la salud bucal y planificación estratégica para alcanzar modos de participación más eficaces con el escolar, la familia y los docentes. También pensamos que es relevante la tarea de registro de todas las instancias de las intervenciones porque eso hará factible construir protocolos de acción y evaluar *a posteriori* las prácticas y los posibles cambios.

Con respecto a la gestión de las distintas actividades del PPSB, el propósito fomentar la participación activa de los estudiantes desde el primer contacto con los maestros hasta las comunicaciones a la familia y a la institución escolar. Y al finalizar el Programa, la devolución a la institución a través de un informe en una instancia que se organice como una actividad formal en el que estén convocados todos los actores.

En el desarrollo de los trabajos prácticos, el docente que va acompañando los procesos de aprendizaje personalizado debe generar un espacio de socialización de las tareas realizadas para que haya circulación y democratización del saber, transformando espacios curriculares en abiertos y flexibles.

Pensamos que la elaboración de portfolios como recurso didáctico, donde los estudiantes vuelquen sus registros de forma escrita, permitirá objetivar los aprendizajes sobre la gestión del PPSB con los escolares y al mismo tiempo se constituirá en materia prima para los informes que se llevan al foro de intercomisiones al final del cursado. Esta metodología posibilitará en un futuro narrar la trayectoria del PA ya que su propia historia amerita ser objeto de investigación.

La construcción de los datos epidemiológicos admite una lectura de los procesos de salud–enfermedad–atención de caries de los grupos escolares, no tiene valor de muestra poblacional pero sí se pueden considerar comportamientos y tendencias de este proceso. Hasta ahora se analizan datos transversalmente por escuela pero se propone, para observar la trayectoria de la salud oral individual y colectiva, construir un análisis epidemiológico longitudinal.

Según Dabas (2006), la participación tiene diferentes gradientes que van desde la trasmisión de información a los padres con asistencia o sin ella, consultas, hasta propuestas sobre mejores modos de conexión para un protagonismo responsable que les permita a las familias tomar decisiones. Con respecto a la comunicación y la participación de las mismas en el PPSB, la modalidad de reunión realizada en los comienzos se tornó difícil de sostener por la baja concurrencia de los padres, y con el tiempo se optó por el envío de notas o cartas para comunicar cuestiones inherentes a sus hijos y donde también se informa sobre la georreferenciación de los niños a los centros de salud más próximos a donde habitan para concretar la atención odontológica. Además, se está contemplando incorporar el uso de redes sociales para mejorar la comunicación, según los recursos informáticos disponibles en cada escuela.

Si bien la extensión viabiliza transformaciones en la comunidad, va en doble mano con la formación educativa de los estudiantes atravesados por los tiempos curriculares de la asignatura. Y a pesar de este límite, la fortaleza del PPSB es la permanencia en las instituciones educativas con un rango que se extiende entre 1 a 18 años, por lo que, si hay un aspecto definitorio de la extensión universitaria, desde nuestra perspectiva, no son las intervenciones aisladas sino el desafío de dejar capacidades instaladas.



la formación los lleva a consumir contenidos que son adquiridos por instancias de transmisión o imitación de modelos y donde se produce una gran desunión entre lo cotidiano y el saber científico

5. Una apertura para el cierre

El presente trabajo nos ha permitido describir los problemas que suceden en una asignatura cuyas actividades transitan entre dos programas que se tensionan entre sí, mediados por el recurso más escaso en educación que es el tiempo.

Ante el predominio de los enfoques clásicos en las aulas, pocas veces los universitarios participan de las actividades auténticas propias de cada cultura disciplinar. La formación los lleva a consumir contenidos que son adquiridos por instancias de transmisión o imitación de modelos y donde se produce una gran desunión entre lo cotidiano y el saber científico.

Reconocemos que en la formación de los estudiantes que enfrentan prácticas al mismo tiempo que las van estudiando y que posteriormente formarán parte de su trabajo, en un contexto social que se plantea como incierto, cambiante, complejo y desigual, radica un proceso único que posibilita la construcción del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje.

Este proceso solo se puede construir en un marco de extensión universitaria que admita la democratización del conocimiento académico y la participación efectiva de la comunidad en una ida y vuelta en el cual ambas se fortalecen en la interacción y el intercambio.

Referencias bibliográficas

- Camilloni, A. W. de (2011). La inclusión de la Extensión Universitaria en la formación de los estudiantes de la Universidad Nacional del Litoral. *Revista de Extensión Universitaria +E*, 1(1). Santa Fe: Ediciones UNL. Recuperado de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/449> (28/4/2014).
- Dabas, E. (Comp.) (2006). *Viviendo redes. Experiencias y Estrategias para fortalecer la trama social*. Buenos Aires: Ciccus.
- Nirenberg, O. (2013). *Formulación y Evaluación de Intervenciones sociales*. Buenos Aires: Noveduc.

Aportes para pensar la integración docencia, investigación y extensión universitaria, desde una experiencia en el campo “envejecimiento y vejez”

María del Carmen Ludi
mcludi@fibertel.com.ar

Docentes investigadoras de la Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.

Carina Messina
carinamessina@gmail.com

Integración de la docencia y la extensión /
Intervenciones

RECEPCIÓN: 11/06/16
ACEPTACIÓN FINAL: 23/09/16

Resumen

El objetivo del artículo es compartir algunas reflexiones desde una perspectiva de integración con relación a nuestra práctica docente en las cátedras Intervención Profesional¹ y en proyectos de extensión e investigación en el campo “envejecimiento y vejez”.

Se trabajan dimensiones que conforman dicha articulación, las que posibilitan mostrar el potencial de generación de conocimiento e intervención de la universidad en cuanto a la realidad social en que se inserta y de la cual forma parte.

En el desarrollo de la práctica preprofesional de los estudiantes, la extensión universitaria y la investigación, se constituyen en herramientas fundamentales para el trabajo de diferentes temáticas, en nuestro caso “envejecimiento y vejez”.

Especialmente, teniendo en cuenta la inserción en organizaciones institucionales, público estatales y público societales, con las que se comparte la producción de saberes y diseño de estrategias de intervención tendientes a transformar situaciones problemáticas ligadas a las manifestaciones de la cuestión social.

Palabras-clave

- Integración docencia-extensión-investigación
- Vejez

Resumo

O objetivo do artigo é compartilhar algumas reflexões a partir de uma perspectiva de integração, em relação à nossa prática docente nas cadeiras: Intervenção Profissional e projetos de extensão e pesquisa no campo “Envelhecimento e velhice”.

Dimensões que fazem esse tipo de trabalho conjunta, que tornam possível para mostrar o potencial de geração de conhecimento e envolvimento da universidade em relação à realidade social em que está inserido e do qual faz parte.

No desenvolvimento de uma prática pré-profissional dos estudantes, extensão universitária e de pesquisa constituem ferramentas fundamentais no trabalho de diferentes temas, no nosso caso “Envelhecimento e velhice”. Especialmente considerando a inserção em organizações institucionais, estado públicos público e social, com as quais a produção de estratégias de conhecimento e de intervenção de design projetado para transformar situações problemáticas relacionadas com as manifestações da questão social é compartilhada.

Palavras-chave

- Integração docencia-extensão-investigação
- Velhice

Para citación de este artículo

Ludi, M. C. y Messina, C. (2016). Aportes para pensar la integración docencia, investigación y extensión universitaria, desde una experiencia en el campo envejecimiento y vejez. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 298-305. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

1. Introducción

La articulación entre equipos de proyectos (de extensión e investigación) y cátedras en nuestra Facultad es un espacio muy rico y sostenido en el tiempo, el que consideramos muy importante ya que configura la base de la relación que la universidad construye con la sociedad.

Estas experiencias nos permiten otorgar sentido a dicha relación como bien y espacio público en el marco de un claro proyecto político, académico y pedagógico.

Hoy, una vez más, la universidad está puesta en “tela de juicio”, tanto en nuestra sociedad como en la comunidad educativa. Las transformaciones contextuales tallan hondo, algunas han dejado aún huellas inscriptas en tendencias instrumentales, hegemónicas y fortalecidas por sobre las de tipo liberadoras, emancipadoras. De allí el desafío y compromiso de la universidad pública por superarlas y continuar elaborando propuestas innovadoras.

2. Aspectos y dimensiones que configuran las “funciones básicas” de la universidad

Para poder recuperar nuestra experiencia, creemos necesario hacer algunas consideraciones conceptuales y reflexivas en torno a aspectos y dimensiones que configuran las funciones acordadas como básicas de la universidad y que constituyen la base de nuestro trabajo.

2.1. Acerca de la práctica docente

Preguntarse sobre el ejercicio de la docencia: por qué, para qué, con quiénes, en este contexto, en este país, en esta Universidad, en el marco de las Ciencias Sociales, de tensiones nuevas y otras viejas resignificadas, ha constituido siempre un nudo problemático. Seguramente en muchos momentos nos paraliza el hecho de “enfrentar” a los estudiantes en clase, en talleres, en jornadas de trabajo: qué decirles, qué mensaje expresar, cómo rearmarnos para seguir, cómo hacer para que los idearios no se derrumben, la utopía no muera, la esperanza siga en pie, la primavera no se detenga. Sobre todo en el trabajo docente con las últimas generaciones de jóvenes, ante cambios muy profundos de valores, de lógicas, de sentidos.

Paulo Freire (1997) sostenía que enseñar exige: rigor metódico, investigación; respeto a los saberes y autonomía de los educandos; actitud crítica; estética y ética; testimonio; no discriminación; apertura a lo nuevo; reconocimiento de la identidad cultural; conciencia de lo no acabado; compromiso, seguridad, competencia profesional; no egoísmos; libertad y autonomía; toma de decisiones; saber escuchar; reconocer que la educación tiene una base

de sustentación ideológica; disponibilidad para el diálogo; tener como base el respeto, la confianza y el afecto; pasión y esperanza; algunas convicciones acerca de las transformaciones. Cuántas expectativas y requisitos puestos en personas, en sujetos, en “uno”. Y allí están el desafío, las posibilidades y las condiciones, ya que no podemos dejar de reconocer que nos interesa estar en “ese” lugar, tener parte de ese poder que brinda el ser docente, aun desde una concepción de relación horizontal, sin perder la asimetría necesaria en la que se juega la cuestión ética en la relación docente–estudiantes y que tiene el papel principal de hacer que el respeto por el pensamiento del otro, de la apertura a lo diferente, la posibilidad de diálogo, no sean sólo una mera “declaración”. Práctica docente en el ámbito universitario, en el marco de un proyecto político–pedagógico que surge de la confrontación de distintos actores y grupos de la institución, que se materializa a través de una determinada organización discursiva, en un perfil académico, en líneas de investigación y extensión, en las carreras a dictar, en los diseños curriculares a sostener. Proyecto que muestra una opción de carácter político y no meramente técnico en tanto expresa una concepción de universidad y un tipo de vinculación de ésta con la sociedad; el modo de entender la ciencia, la producción de conocimientos y sus aportes a la sociedad.

En este sentido, recuperamos la idea de “profesores como intelectuales transformativos” que planteara Henry Giroux (1990). Para el autor, toda actividad humana implica alguna forma crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a determinadas teorías educativas; los profesores tienen que desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza...; si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos. Para Giroux, el conocimiento y el poder están inextricablemente ligados a la presuposición de que escoger la vida, reconocer la necesidad de mejorar su carácter democrático y cualitativo para todas las personas, equivale a comprender las condiciones previas necesarias para luchar por ello. Hacer lo político más pedagógico significa servirse de pedagogías que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo, concederles voz y voto en sus experiencias de aprendizaje; desarrollar un lenguaje propio atento a los problemas experimentados en el nivel de la vida diaria, con experiencias conectadas con la práctica del aula...; el punto de partida son los estudiantes como grupos en sus múltiples contextos culturales, de clase social, raciales, históricos y sexuales,

juntamente con la particularidad de sus diversos problemas, esperanzas y sueños... en definitiva, los profesores como intelectuales transformativos necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad de cambio, de transformación.

2.2. Acerca de la investigación

En nuestra Facultad, la problematización sobre la relación investigación-intervención ha ocupado un espacio importante en la agenda de discusiones, fortaleciendo la práctica investigativa. También la direccionalidad otorgada al plan de estudios vigente de la Licenciatura en Trabajo Social (2001) reconoce en su base la estrecha relación entre interpretación-intervención, como intento de superar la histórica dicotomía entre pensar/hacer, la que ha mostrado su inconsistencia como fundamento de la intervención profesional. Todo "hacer" surge de un "modo de ver y de nombrar" (Teresa Matus, 1999), de allí que los procesos de intervención, están sustentados en teorías (implícitas o explícitas), lo que implica tensionar las diferentes herramientas teóricas con los procesos sociales en los cuales Trabajo Social interviene. Resulta sumamente necesario, la construcción de mediaciones que posibiliten comprender y dar cuenta de la estructura y dinámica social, a modo de desciframiento de la realidad social (Marilda lamamoto, 2003), que posibiliten delinear propuestas de trabajo creativas, propositivas y capaces de preservar y tornar efectivos los derechos.

Estos "modos de ver" las interpretaciones que realicemos, las propuestas de intervención que generemos, son los que producen sentido, y es en ésta línea que consideramos que la universidad en su conjunto y nosotros como uno de sus principales actores tendríamos que preguntarnos sistemáticamente acerca de nuestras prácticas: docente, de extensión, de investigación. Instancias que generan condiciones para hacer más fructífera la relación enseñanza-aprendizaje. En el ámbito de la universidad estas funciones se plantean con tiempos, ordenamientos, presupuestos y lógicas distintas; separadas a pesar de los intentos de unirlas. De allí que es importante imaginar posibles articulaciones, inscriptas en la idea de que el compromiso docente también requiere provocar la capacidad de pensar sobre

cuestiones y preguntas que orientan la misma. De esta manera estaremos en condiciones de hacer mejores aportes a la formación profesional: motivando la actitud investigativa y de apropiación de una perspectiva analítica crítica.

Carmen Lera (2006) plantea que Trabajo Social tiene importantes acumulaciones provenientes de sus intervenciones y la investigación es el recurso que disponen las disciplinas del campo social para comprender y explicar hechos, relaciones, estructuras; en síntesis para "nombrar" e "interpretar" fenómenos y procesos sociales. El "discurso" de Trabajo Social paulatinamente ha comenzado a circular, sabiendo que lo que está en juego es la autoridad científica, la capacidad de imponer criterios de verdad, de científicidad. No es poca la energía puesta, ya que se trata de un espacio de lucha altamente competitivo y cuyas reglas de juego están ordenadas en base a criterios elaborados desde posiciones dominantes que acreditan y certifican las producciones científicas, motivo aún pendiente de discusión en la universidad argentina. La inquietud por la investigación estuvo presente en la profesión prácticamente desde sus inicios, con distintas consideraciones respecto a su función, a las características, los fines, etc.; fundamentalmente restringida a los ámbitos académicos. En nuestro contexto nunca logró constituirse en una perspectiva asumida mayoritariamente por el colectivo disciplinar, sino que más bien tuvo una ubicación marginal. La producción de conocimientos como expresión de la práctica investigativa, fue caracterizada como manifestación de posturas teoricistas, y por lo tanto desencontradas de la intervención y de los intereses reales y genuinos del Trabajo Social. Una especie de cautela nos ha recorrido alertándonos acerca de los peligros de desviarnos hacia el academicismo, bajo la supuesta idea de alejarnos de los problemas reales que vive la gente. Actitudes que paralizan el pensamiento autónomo, que impiden la imaginación creadora. Según la autora, Trabajo Social debe afrontar una doble responsabilidad disciplinar. Por un lado, al intentar dar cuenta de una porción/región de "lo social" sembrada de contradicciones, de injusticias, de alientos y esperanzas, resignificando y dando contenido a categorías que permitan nombrar lo que acontece. Por otro, al abordar cotidianamente situaciones problemáticas proponiendo alternativas modificadoras de las mismas, pugnando

para que dichos procesos sociales adquieran visibilidad y sean incorporados a la agenda de discusión pública.

En la misma línea, consideramos que:

“hoy día, no solo Trabajo Social, sino las Ciencias Sociales en su conjunto, deberían aportar desde el conocimiento, a dar cuenta de la configuración actual del mundo social, intentando develar los fenomenales cambios generados en la vida social a partir de las manifestaciones que la cuestión social tiene en la vida cotidiana de las clases sociales subalternas. Para el caso del Trabajo Social, la investigación a su vez, debe servir para problematizar las cuestiones específicas del ejercicio profesional, en tanto ella tiene cercanía con dichas manifestaciones, entendidas como ‘problemas sociales’. En este sentido, la investigación no es un requerimiento academicista, es por el contrario un requisito ético-político que nos posiciona frente a la realidad con una conciencia de descubrimiento e interpelación crítica.

No cabe duda que el neoliberalismo devenido en ideología persiste actualmente, lo que trata es de propiciar un pensamiento tecnocrático vinculado sólo a las necesidades del mercado, secundarizando en contraposición, el conocimiento crítico de la vida social...; la práctica y la teoría no son dimensiones separadas, por lo tanto el conocimiento no está separado de la acción, y en ese sentido la existencia de una, implica la existencia de la otra. La práctica como fundamento de la teoría, está vinculada a las necesidades del hombre social y ella es producto de un conjunto de relaciones sociales que aparecen difuminadas, fragmentadas, que es necesario recomponerlas a través del pensamiento y la recreación de conceptos y categorías. La práctica profesional es el campo de expresiones problemáticas que sólo pueden ser analizadas a partir de un conocimiento anterior y que se recrea en el encuentro con la realidad”. (Rozas Pagazas y Ludi, 2009)

2.3. Acerca de la extensión

La extensión universitaria en sus múltiples sentidos, es un concepto que tradicionalmente ha permitido pensar la relación del ‘adentro’ con el ‘afuera’ institucional; posibilita configurar la relación de la Universidad y el contexto en que se inserta,

centralmente el para qué de la formación académica, de la producción de conocimientos.

En el Estatuto de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) (al igual que en la mayoría de las universidades nacionales) se define que la extensión, la docencia y la investigación constituyen las misiones fundamentales de la misma, pero no hay claridad aún en su conceptualización ni acuerdo en la diversidad de prácticas que pueden incluirse dentro de lo que se considera extensión. Podemos afirmar, compartiendo con Wilhelmy Von Wolf que “el concepto tiene un resabio de categoría residual. Hay una tendencia a usar el concepto de extensión universitaria en la cómoda concepción de todas aquellas actividades ‘no clasificables’ como docencia e investigación” (citado por Almeida Pastor, 1993).

Cada dispositivo de extensión plantea un proceso de comunicación con diversos actores, sectores y organizaciones, en el que la universidad brinda sus aportes y simultáneamente toma de su medio social, inquietudes, propuestas y posibles resoluciones a diferentes problemas de la comunidad.

En Trabajo Social, se ha considerado históricamente a las prácticas preprofesionales que realizan los estudiantes, como una tarea de extensión universitaria vinculada también a la docencia. En la gran mayoría de las universidades, la extensión constituye en una actividad habitual desarrollada con el propósito de responder a las necesidades de la sociedad, poniéndose casi siempre al servicio de los sectores más vulnerados en sus derechos.

No obstante, en los últimos años y no ajena al contexto de los ‘90, ha cobrado fuerza otra perspectiva de extensión universitaria que reconoce su tradición en el modelo norteamericano, asociado a la prestación de servicios y la extensión rural: perspectiva economicista e instrumental que en la actualidad se reformula y se redefine como transferencia tecnológica.

Así, las universidades se convierten en agentes de innovación científico tecnológica, asumiendo algunas, un rol de prestador de servicios arancelados, destinados especialmente al sector productivo y privado. La rentabilidad, la eficiencia y el impacto en el medio son criterios que priman en esta modalidad de vinculación, entendiendo a la misma como una fuente alternativa

“

los profesores como intelectuales
transformativos necesitan desarrollar
un discurso que conjugue el lenguaje
de la crítica con el de la posibilidad
de cambio, de transformación



© Hugo Pascucci

de financiamiento, en su esfuerzo por reestructurarse y compensar la disminución del presupuesto asignado para su funcionamiento; obteniendo recursos complementarios de los sectores privados y hasta del mismo Estado. La postura e insistencia de la Universidad en el autofinanciamiento de la extensión universitaria remite no solo a la consideración de ésta como actividad residual y de baja consideración y reconocimiento —se le otorga un lugar secundario respecto de las otras: no se categoriza, no se remunera— sino también a la puesta en cuestión de proyectos que están dirigidos a sectores sin capacidad de compra de servicios. Se plasma igualmente en los escasos recursos que se destinan para llevar adelante los diferentes proyectos, instando a la voluntad de quienes tienen interés en desarrollar actividades de naturaleza “solidaria”, como plus del trabajo docente, constituyéndose como la “hermana pobre” de la investigación y la docencia, salvo en aquellas Facultades en las que la venta de servicios se ha convertido en fuente de ingresos y financiamiento, tal como mencionáramos. Más recientemente, se viene instando a la curricularización de la extensión como modo de relación, intercambio y aportes de la Universidad a través de tareas realizadas por los estudiantes de distintas carreras, máxime en aquellas que aún no contemplaban en su Plan de Estudios, algún tipo de inserción o intervención social. En nuestra Facultad los proyectos de extensión están íntimamente vinculados a cátedras y a proyectos de investigación, lo que posibilita un enriquecimiento permanente entre las distintas tareas que se realizan en la universidad, multiplicando espacios, contribuyendo a la formación de recursos humanos e instalando debates sobre problemáticas generalmente silenciadas, principalmente desde el Estado. Se participa además en el desarrollo de seminarios temáticos (obligatorios u optativos) que contribuyen al acceso de instancias académicas por parte de los estudiantes de la UNER, de otras universidades y de la sociedad. Lo que se pone en juego es la producción de conocimiento sobre la realidad, en conjunto con otros “no universitarios”, el hacer visible temas y “problemas”.

“Esto implica transitar el difícil camino de ‘salir de’, en una acción cotidiana, diseñada e implementada a través de la participación de la comunidad educativa en su conjunto: docentes, estudiantes, investigadores, graduados y no docentes, siendo así protagonistas de los principales acontecimientos de la región, junto a organizaciones de la sociedad civil, con el fin de trabajar con éstas sobre los problemas que plantea la misma comunidad. Esta relación entre el conocimiento producido, el capital humano disponible, y los problemas más críticos, constituyen el núcleo duro de la extensión.

Consideramos altamente significativo ir más allá del concepto de acciones de transferencia, es necesario plantearla desde y hacia una construcción dialéctica entre las diferentes instituciones, organizaciones, actores sociales y políticos que conforman la sociedad, como interacción social compleja. Se convierte en un nudo de tensión de la vida académica que propicia un 'punto de provisorio equilibrio' entre la fascinación de la teoría, la discusión académica infinita y la urgencia de conocimiento y acción pertinentes para comprender realidades locales y actuar en la dirección de aportar a la resolución de problemas”. (AA. VV., 2007)

3. Nuestra experiencia de articulación en el campo “envejecimiento y vejez”

En el marco de la práctica académica pre profesional, se articulan e integran las asignaturas Intervención Profesional y Vida Cotidiana (3° año, 384 horas) e Intervención Profesional e Institucionalidad Social (4° año, 384 horas).² La propuesta se caracteriza por mantener una línea de continuidad e integración en la formación del estudiante, a partir del compromiso asumido con diferentes actores involucrados en el proceso de aprendizaje. A fin de garantizar la modalidad de trabajo, los docentes elaboramos proyectos de trabajo (que incluyen o parten de cátedras, proyectos de extensión y/o investigación, organizaciones institucionales) que favorezcan la permanencia en el tiempo y una perspectiva inter o multidisciplinaria. Se consolidan procesos de intervención, áreas temáticas, espacios de trabajo; intentando construir estrategias que articulen instancias de docencia, extensión e investigación, involucrando a diferentes sectores sociales: organizaciones de la sociedad civil, organizaciones del Estado, organizaciones privadas y movimientos sociales.

El “recorte” temático se convierte en un “pretexto”, en facilitador; sirve para referenciar un campo, ligado a las manifestaciones de la cuestión social, a espacios de inserción laboral. Permite trabajar la relación: universal–particular–singular en la Intervención Profesional en tanto campo problemático; problemáticas sociales, priorizándose la preeminencia del aprendizaje de la intervención profesional; del oficio, por sobre la temática.

En nuestro caso, partimos de considerar que “envejecimiento y vejez” se constituye en una de las principales temáticas–problemáticas de este principio de siglo, relacionado principalmente al cambio sustancial en la composición demográfica. Sin dudas, en los últimos años, esto ha tenido y tendrá en las próximas décadas, gran influencia en la prestación de servicios para la población

² Consultar Programación Académica Anual aprobada por Consejo Directivo de la Facultad de Trabajo Social.

Página web FTS/UNER. Secretaría Académica / Programas de Cátedra

anciana, dado el incremento considerable en cuanto a necesidades; requerimientos: físicos; afectivo-psicológicos y socioculturales.

Sus consecuencias son múltiples tanto para los propios viejos, sus familias, como para la sociedad en general, ya que el envejecimiento de la población constituye un factor importante en el sistema económico, político, social y cultural.

Nuestro país, al igual que nuestra provincia, tiene características de "población envejecida" por lo que se hace necesario problematizar esta situación a futuro, por lo que apelamos al rol indelegable que debe cumplir el Estado, a nivel nacional, provincial y local, en cuanto a protección social, en la formulación e implementación de políticas sociales.

La vida cotidiana y los procesos de envejecimiento particulares, van configurándose cada vez con mayores "dificultades a vencer", condenando a personas de vastos sectores de nuestra sociedad a envejecer en un contexto de desprotección, de no ejercicio de sus derechos que posibiliten la construcción de ciudadanía plena. Allí reside una de las clave problemáticas para los Trabajadores Sociales del campo de la Vejez: la relación tensional sujeto-necesidad en el marco de la cuestión social y que tiene que ver con las posibilidades y modos que tienen viejos y viejas de sectores pobres y empobrecientes de resolver dicha tensión en procura de una vida digna. Pensar esta clave nos interpela acerca de actuales y futuras situaciones de vejez, de las consecuencias y a la vez perspectivas de transformación que dicha problemática tiene, para los viejos que son, para los viejos que seremos.

En nuestro encuentro cotidiano con los estudiantes, intentamos compartir la importancia de conocer desde la vivencia. Se trata de encontrar con ellos "en la realidad", algunas claves de comprensión, la que nos involucra y atraviesa; se trata de que no disocien formación académica con "vida personal"; intentamos que puedan verse, sentirse y pensarse como "uno", "entero".

En relación a ello aparece muy fuerte la cuestión y reflexión ética; la discusión y toma de posicionamiento acerca de valores e idearios; de proyectos sociales y políticos; la dimensión política de la profesión. Consideramos que si bien la instancia de práctica académica no es el único dispositivo de enseñanza de la Intervención Profesional, de la enseñanza del oficio (ya que todos los espacios curriculares y disciplinas contribuyen a ello), sí constituye el escenario principal que los "conecta" con los espacios "reales", concretos, del ejercicio profesional; les

brinda herramientas para pensar la construcción del espacio profesional; les posibilita identificar y analizar escenarios en relación a diferentes contextos en los cuales Trabajo Social se inserta e interviene; les permite analizar condiciones de trabajo y de inserción laboral; les posibilita ese tan ansiado encuentro "cara a cara" con el "otro" y "probar/se" en la generación de relaciones, vínculos; en sus intervenciones, que cuestiones "se bancan" y cuáles no; cómo avanzar y crecer; cómo no flaquear y aprender a sobrellevar y fortalecerse... Es muy difícil transferir "formas de", cada uno de ellos tiene que hacer su propia experiencia, su propio aprendizaje, enfrentar cuestiones más y menos gratificantes; hacer sus búsquedas; encontrar caminos, andarlos y desandarlos; "probar/se" si se trata de Trabajo Social lo que desean y les interesa, porque supuestamente es para toda la vida. Trabajar estos aspectos en forma individual y grupal, se torna un desafío para el equipo docente, trabajar representaciones, prejuicios, imaginarios, conceptos, desde los espacios seleccionados como Centros de Práctica.

Desde la postura explicitada, intentamos integrar en diferentes espacios y dispositivos: el trabajo docente, la extensión, la investigación y el posgrado. La continuidad y profundización en la temática posibilitó la construcción de líneas de trabajo y producción; nuestra necesaria capacitación y actualización³ y el desarrollo de investigaciones; el aprendizaje y trabajo interdisciplinario para lograr un proceso real de articulación entre las "funciones" mencionadas. Nuestra experiencia surge a partir de interrogantes provenientes de la práctica docente y profesional en la temática, los que se tornaron en objeto de extensión universitaria primero y de investigación después. El involucramiento de estudiantes en cada una de ellas, fue y es muy significativo, tanto por sus cuestionamientos y aportes, como por la posibilidad que les brinda la incorporación en los proyectos como alumnos, becarios algunos, colaboradores otros; contribuyendo a su formación y aprendizaje y a sus futuras prácticas profesionales. En más de 20 años, hemos venido indagando acerca de las perspectivas teóricas vigentes y categorías conceptuales que atraviesan el campo y que a la vez permiten conocer, comprender, "nombrar", aquellas situaciones, hechos, fenómenos, sobre los que Trabajo Social interviene con la intencionalidad de modificar, aportar a transformaciones, cuando estos se han vuelto problemáticos. Entre los aspectos ligados al proceso de

3) Graduación como Magíster en Trabajo Social FTS/UNER. Graduación como Especialistas en Gerontología,

2009, EGCI, Universidad Nacional de Mar del Plata y Ministerio de Desarrollo Social de Nación

envejecimiento abordados, destacamos: cuestión social, protección social; seguridad social, políticas sociales, salud, familia, redes sociales e institucionales de apoyo, espacios socioeducativos y culturales, relaciones intergeneracionales, institucionalización y alternativas a la institucionalización, cuestiones del trato, cuidado domiciliario de ancianos.

Entre los principales espacios construidos, destacamos:

- Proyecto de Extensión “Llegar a viejo”. Abordaje de la Temática – Problemática de la Vejez – 1995/2010 – 2014/2016 – 2016/2018 (con dos publicaciones).

Objetivos generales: brindar herramientas que contribuyan a instalar en la agenda pública, la problemática social del envejecimiento en relación a la protección social, como una de las problemáticas sociales centrales en las próximas décadas; Generar perspectivas teórico–metodológicas en el campo que permitan un mejor abordaje de diferentes situaciones de vejez.

Líneas de trabajo: a) vejez, protección social y políticas sociales; b) gerontología social e institucional; c) espacios socioeducativo–culturales desde la perspectiva de crítica de la vida cotidiana y construcción de ciudadanía.

- Proyecto de Investigación “Envejecimiento y vejez. Espacios socioeducativos–culturales en el proceso de envejecimiento de viejos/as de sectores de pobreza de la ciudad de Paraná. Un estudio desde Trabajo Social”.

En el marco del Programa de la UNER, Nóveles Directores, 2008/2010. Publicación *Envejecimiento y espacios grupales* – Editorial Espacio 2012.

- Creación de la Carrera de Especialización en Gerontología. Aprobada por CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación universitaria – Ministerio de Educación de la Nación) (sin implementar aún).
- Proyecto de Investigación “Envejecimiento y vejez. Procesos de envejecimiento y Configuraciones familiares en el actual contexto”, 2011/2013.

En el marco del Programa PID/UNER. En proceso de publicación.

Consideramos que nuestra Facultad, aun teniendo en cuenta la situación presupuestaria crítica del Sistema Universitario Nacional, propicia este tipo de experiencias, a través de la predisposición y permanente apoyo.

4. A modo de cierre

Tal como explicitáramos, tenemos la convicción de que pueden integrarse las funciones básicas de la universidad, y que ello mejora y fortalece la formación de los estudiantes. Para ello es necesario el apoyo y sostenimiento institucional a nivel Facultad y Universidad y requiere mayor asignación presupuestaria dado que la tarea docente de grado, la que para nosotras constituye la base

de la propuesta, se torna mucho más compleja e implica mayor tiempo dedicado al estudio, actualización, investigación, gestión de recursos, coordinación, generación de espacios y dispositivos de encuentro y de discusión, elaboración de artículos, ponencias, informes, etc.

En nuestro caso, las cuestiones, temas, problemas; los conceptos, categorías, relacionadas a Trabajo Social como profesión, como disciplina en construcción y sus dimensiones constitutivas (carácter interventivo e investigativo), tienen que orientar y otorgarles sentido a la práctica docente, de producción de conocimiento y de extensión universitaria, de quienes nos desempeñamos en el ámbito de la universidad pública, en la formación de trabajadores sociales, máxime en los espacios curriculares específicos.

En esta línea, la universidad tiene que afrontar una reflexión crítica permanente sobre su papel en la producción, reproducción y distribución de un valor social privilegiado como es el conocimiento, en el fortalecimiento del espacio público y el ejercicio de ciudadanía, en pos de la construcción de una sociedad más justa, fraterna, solidaria, democrática, igualitaria.

¡Ojalá podamos continuar comprometidos con nuestros idearios, desde la pasión y la razón indisolubles, puestas en el oficio y la tarea!

Referencias bibliográficas

- AA. VV. (2003). *Formación Académica en Trabajo Social. Una apuesta política para repensar la profesión*. FTS–UNER. Buenos Aires: Espacio.
- AA. VV. (2007). Documento sobre Extensión Universitaria. Proyectos de Extensión. FTS–UNER.
- Almeida Pastor, M. (1993). Apuntes sobre extensión universitaria. *Universidad*, (6), diciembre. Revista de la Universidad Técnica del Norte, Ibarra, Ecuador.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Iamamoto, M. (2003). *El Servicio Social en la contemporaneidad*. São Paulo: Cortez. Primera Parte.
- Lera, C. (2006). Ponencia en Encuentro Académico Nacional de FAUATS. UN de Luján.
- Ludi, M.C. (2009). Diseño Carrera de Especialización en Gerontología. FTS–UNER. Programación Académica Anual. Equipo Docente Asignaturas Intervención Profesional y Vida Cotidiana (3º año) e Intervención Profesional e Institucionalidad Social (4º año). Aprobada por Resolución CD Ciclo Lectivo 2012.
- Matus, T. (1999). *Propuestas Contemporáneas en Trabajo Social. Hacia una Intervención Polifónica*. Buenos Aires: Espacio.
- Rozas Pagaza, M. y Ludi, M.C. (2009). Algunas reflexiones generales sobre el Trabajo Social argentino. *Servicio Social & Sociedade*, (100), noviembre. São Paulo: Cortez.
- UNER. Informes finales (2007/2010/2014/2016). Proyecto de Extensión “Llegar a viejo”. FTS–UNER.
- UNER. Informes finales (2010/2012/2015). Proyecto de Investigación. FTS–UNER

Enseñanza, investigación y extensión: tres prácticas articuladas en la cátedra de Didáctica General de la Universidad Nacional del Litoral

Victoria Baraldi

Docente investigadora de la Facultad
de Humanidades y Ciencias.

Universidad Nacional del Litoral,
Argentina.

vbaraldi@fhuc.unl.edu.ar

Integración de la docencia y la extensión /

Intervenciones

RECEPCIÓN: 24/06/16

ACEPTACIÓN FINAL: 10/10/16

Resumen

En el presente artículo se expresan los modos en que al interior de una cátedra se vinculan y retroalimentan la práctica de extensión con las prácticas de enseñanza y de investigación.

En primer lugar, se presentan las dos principales coordenadas desde donde se escribe el texto: La Universidad Nacional del Litoral y el campo de la didáctica.

Allí se mencionan rasgos identitarios de la creación de esta institución que tienen vigencia en la actualidad y algunas de las particularidades de la didáctica.

En segundo lugar, se describen tres situaciones concretas en las que en la cátedra de Didáctica General se conjugaron las tres funciones sustantivas de la universidad, focalizando en los modos en que una de ellas influyó particularmente sobre las otras. Finalmente, se enuncian los principales principios de la cátedra mencionada.

Palabras-clave

- Didáctica
- Enseñanza
- Extensión
- Investigación
- Formación docente

Resumo

No presente artigo se expressam os modos que, dentro de uma disciplina, se vinculam e retroalimentam a prática de extensão com as práticas de ensino e de pesquisa.

Em primeiro lugar, apresentam-se as duas principais coordenadas desde onde se escreve o texto: a *Universidad Nacional del Litoral* e o campo da didática. Aí se nomeiam características identitárias da criação desta instituição, que têm vigência na atualidade e algumas das particularidades da didática.

Em segundo lugar, descrevem-se três situações concretas que, na disciplina Didática Geral, conjugaram-se as três funções substantivas da universidade, focalizando nos modos em que uma delas influenciou particularmente nas outras. Finalmente se enunciam os princípios básicos da disciplina mencionada.

Palavras-chave

- Didática
- Ensino
- Extensão
- Pesquisa
- Formação docente

Para citación de este artículo

Baraldi, V. (2016). Enseñanza, investigación y extensión: tres prácticas articuladas en la cátedra de Didáctica General de la Universidad Nacional del Litoral. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 306-313. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.



© Hugo Pascucci

1. Dos coordenadas que encuadran el trabajo

Los relatos que se incluyen aquí se inscriben en dos coordenadas centrales: una institución: la Universidad Nacional del Litoral (UNL), y un campo de conocimiento: la didáctica. A efectos de una mejor comprensión de lo que describiremos en la segunda parte de este artículo, daremos cuenta primero de ciertos rasgos identitarios de esta institución y explicaremos brevemente el objeto y propósitos de la didáctica.

La UNL fue fundada sobre la base de la Universidad Provincial de Santa Fe creada en 1889. Luego de diversos e intensos debates parlamentarios, la Ley 10861 de 1919 dio origen a la actual UNL. Su creación posee al menos dos características que la distinguen de las creadas con anterioridad en la República Argentina. Por un lado, su conformación se dio *a posteriori* de la Reforma universitaria, proceso que tuvo un especial protagonismo de los estudiantes, quienes junto a otros actores bregaron, entre otras proclamas, por el cogobierno y la libertad de cátedra. Al decir de muchos, nace “deudora” de la Reforma. Por otro lado, su conformación inicial se asentó sobre la idea de una universidad regional, conformada con siete sedes ubicadas en tres provincias del litoral argentino.¹ Luego, distintas circunstancias provocaron un desmembramiento que originó tres nuevas universidades.² Pero la impronta de primera universidad regional le dio desde un principio un fuerte vínculo con su medio y permite comprender —sumada a las perspectivas de quienes estuvieron en su conducción en las primeras décadas— la definición de estrategias que hicieron posible que la Universidad no se circunscribiese al otorgamiento de títulos sino que, dentro de la primera década de funcionamiento, tuviese entre sus miras la concreción de las funciones sustantivas de la universidad. En tal sentido, es dable destacar la referencia al Instituto Social, creado en 1927 e inaugurado en 1928, el cual contaba con tres secciones: la Universidad Popular, la Extensión Universitaria y el Museo Social. La primera especialmente destinada a obreros y empleados para un mayor conocimiento de las artes que practicaban, la segunda orientada a la amplia difusión de la cultura intelectual, con el propósito de difundir “el más preciso conocimiento de las necesidades del pueblo y sus condiciones de vida, a fin de provocar el estudio y la solución de los problemas que le atañen” (art. 4); y en el Museo Social se estudiarían “los problemas de índole económico y todos aquellos otros que tengan atingencia directa o indirecta con la evolución y desarrollo del país” (art. 5).

Un estudio del funcionamiento de este Instituto nos permite visualizar que, a pesar de las vicisitudes de las políticas nacionales que siempre repercutieron en la vida universitaria, se fueron conformando desde sus inicios las funciones de investigación y extensión.

Sin ánimo de realizar un recorrido histórico de la UNL, hoy, a casi cien años de su creación, podemos afirmar que se ratifica en su estatuto de 2012 el compromiso con el desarrollo de problemáticas regionales y se enuncia expresamente la necesidad de articular docencia, investigación y extensión. Tales propósitos también quedan expresados en el Plan de desarrollo Institucional 2010–2019 y en una de sus líneas de orientación prioritarias. Con estas breves notas queremos enfatizar que la proyección de la Universidad con relación al medio y la necesaria articulación de las tres funciones ha estado presente desde sus primeros años de funcionamiento y forma parte de sus políticas actuales, las cuales se acompañan de instrumentos específicos para hacerlo posible.³ La otra coordenada, la didáctica, la cuadriplica en años. Si bien el término didáctica ya había sido utilizado por distintos pedagogos alemanes, existe cierta convención en asociar su “surgimiento” con la escritura de Juan Amós Comenio de su *Didáctica Magna* en una primera versión en checo concluida en 1632. Este pastor protestante apelaba a la necesidad de educar a la juventud como un modo de superar la crisis por la que estaba atravesando Europa, conmovida por la Guerra de los 30 años. Comenio buscó en la educación, no sólo alcanzar la paz sino la salvación del género humano. Tomando distintas referencias (el pensamiento de grandes filósofos, la observación de la naturaleza y su cosmovisión religiosa) plantea a sus contemporáneos el desafío de “enseñar todo a todos”. Cuando dice a todos se refiere a ricos y pobres, nobles y plebeyos, niños y niñas. Cuando se refiere a todo, advierte sobre la imposibilidad y la innecesidad de hacerlo de un modo exhaustivo, y luego plantea principios para la enseñanza de las ciencias, las artes, los idiomas, las costumbres y la piedad. Hoy, salvando muchísimas distancias, la didáctica guarda para sí el mismo lema, educar a todos, traducido en el cometido de hacer posible la enseñanza como parte de un derecho universal a la educación. Si bien denominamos de otra forma a los destinatarios y son otros los objetos de enseñanza, la educación pública sigue necesitando de un campo de conocimiento específico que permita comprender las particulares relaciones entre quien enseña y quien aprende, mediado por un contenido. Discernir el qué, el por

1) Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y Facultad de Química Industrial y Agrícola en la ciudad de Santa Fe, Facultad de Ciencias Médicas, Farmacia y Ramos Menores, Facultad de Ciencias Matemáticas,

Físico Química y Naturales Aplicadas a la Industria y Facultad de Ciencias Económicas, Comerciales y Políticas en la ciudad de Rosario, Facultad de Ciencias Económicas y Educativas en la ciudad de Paraná y Facultad de

Agricultura, Ganadería e Industrias afines con asiento en Corrientes.
2) De la Universidad Nacional del Litoral se conformaron luego la Universidad Nacional del Nordeste, la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad

Nacional de Entre Ríos.
3) No redundaremos sobre esta información. Se puede consultar en la página de la UNL los documentos relativos al proceso de autoevaluación institucional.

qué y para qué, como también el cómo para que la enseñanza sea posible, requiere de un campo de conocimiento que logre comprender esta práctica compleja. De esta manera, “la didáctica es una teoría de la enseñanza, heredera y deudora de muchas otras disciplinas” (Camilloni, 1996:39) que busca no solo comprender sino intervenir en la enseñanza.

En nuestro caso, la didáctica asume una definición particular con el formato de la asignatura de Didáctica General, correspondiente a la formación de profesores en Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC-UNL). El equipo que conforma esta cátedra concibe la docencia universitaria basada en un trípode de enseñanza, investigación y extensión. A continuación haremos visibles modos concretos en que estas tres funciones se fueron articulando y retroalimentando.

2. Cuando la práctica de enseñanza invita a investigar

Como primer ejemplo mencionaremos una situación que dio lugar a los dos primeros proyectos de investigación a cargo de nuestro equipo, desarrollados en lo que actualmente⁴ es la FHUC. En lo personal, comienzo a trabajar allí a fines de la década del '80 en lo que aun era la cátedra de Conducción del Aprendizaje General.⁵ Las primeras percepciones que recogí estuvieron dadas por una desvalorización del saber pedagógico y didáctico respecto de los saberes disciplinares específicos y una gran desvinculación entre ambos ejes que organizaban la formación docente en el diseño curricular. Inmediatamente surgió la pregunta acerca del por qué de tal disociación entre saber pedagógico y saber disciplinar en una institución de formación docente y cómo era posible que lo específico —la docencia— no fuera valorada por la comunidad educativa. También me preguntaba cuáles podrían ser las instancias de confluencia y/o integración.

Esta situación generó luego dos proyectos de investigación casi simultáneos. Por un lado —y esto fue lo bueno de una extranjería que tenía respecto de esta institución que no conocía—, me llevó a indagar en la conformación de la propia institución, los proyectos que en ella se albergaron como así también en las visiones que docentes y egresados habían construido en torno al saber pedagógico- didáctico. Y un tramo especial, implicó analizar los enfoques a través de los cuales se había enseñado en esa cátedra. Esto llevó a comprender la complejidad del asunto, en la que se conjugaban muchas dimensiones y “actores” pero que tenían la

particularidad de que casi nadie se visualizaba como parte del problema (Baraldi, 1996).

La otra inquietud, acerca de cómo lograr instancias de confluencia entre dos ejes de formación, dio lugar a un proyecto de investigación colectivo al que denominamos la “Integración de la Didáctica General con las Didácticas Específicas”⁶ y para el cual incorporamos rasgos de investigación-acción. Este proyecto posibilitó una experiencia inédita en el país, organizada a través de una cátedra colegiada entre profesoras de ciencias de la educación y profesoras formadas en las cinco disciplinas que al momento del proyecto tenían formación de profesores en la Facultad: Geografía, Historia, Matemática, Letras y Biología. Habíamos podido identificar —siguiendo una idea planteada por Elsie Rockwell— preguntas y ejes problemáticos inherentes a toda práctica de enseñanza cuyas respuestas eran abordadas desde las particularidades de cada disciplina. Encontramos un modo en que los estudiantes se formasen en diálogo con otros campos de conocimiento. Para llegar a esa etapa fueron necesarios momentos y trabajos específicos y un dispositivo de trabajo que permitía la constante revisión y modificación no sólo de nuestras prácticas sino de nuestros entendimientos (Baraldi, 1998) La conformación de ese equipo de trabajo también hizo factible en ese entonces el desarrollo de un Proyecto de Extensión de Cátedra enfocado a los procesos de comprensión en el cual trabajamos con tres escuelas públicas de la ciudad de Santa Fe (Baraldi, 2004). Este proyecto ya introdujo una dimensión muy importante en el modo de comprender la enseñanza y luego permitió la definición de otros trabajos.

3. Cuando una situación educativa requiere un abordaje compartido surge un proyecto de extensión

La sanción de la Ley de Educación Nacional 26206, junto a otras leyes y definiciones de las políticas educativas nacionales iniciadas en la primera década del siglo XXI, generó una serie de transformaciones y expectativas respecto de cambios para el sistema educativo. Por tener nuestros estudiantes, futuros profesores, fuerte inserción en la educación secundaria, hemos puesto —en los últimos años— especial atención al conocimiento de ese nivel educativo, procurando conocer las principales modificaciones esperadas para el mismo. Esto derivó en la definición de un proyecto de investigación a fin

4) Esta institución cambió cinco veces de nombre. Surge como Instituto del Profesorado, luego Instituto del Profesorado Básico, Escuela Universitaria, Facultad de Formación Docente, y actualmente Facultad de Humanidades y Ciencias. Para un mayor conoci-

miento de estas transformaciones, cfr. Baraldi, 1996.

5) La denominación de Conducción del Aprendizaje estuvo vigente en el país en muchas instituciones de formación docente y de cuenta del exacerbado vínculo que se mantenía con la psico-

logía. Si bien este vínculo se sostiene, no es la única disciplina que aporta a la comprensión de la enseñanza. Actualmente se hace hincapié en la relación ontológica que guarda la enseñanza respecto del aprendizaje y se plantea una clara distinción entre

ambos procesos, dando centralidad al objeto de conocimiento de la didáctica, es decir, a la enseñanza
6) Subsidiado por la convocatoria CAI+D UNL del año 1993.

de conocer procesos curriculares en la provincia de Santa Fe desarrollados a partir de la implementación de la ley mencionada.⁷ Pero también implicó el reconocimiento y la implicación en un conjunto de cuestiones que hacen a las prácticas docentes. En particular, haremos referencia a uno de sus desafíos, como fue la incorporación de la enseñanza de contenidos curriculares comunes (art. 88, 89, 92). Dichos contenidos aluden a un conjunto de temáticas que tienen que ser abordados en la escuela, tales como educación ambiental, derechos de los niños/as y adolescentes, diversidad cultural de los pueblos originarios, el ejercicio y construcción de la memoria colectiva, entre otros, y que tienen que ser enseñados independientemente del nivel o la modalidad. En todos los casos, por la complejidad de los temas, consideramos que su implementación demandaba un abordaje interdisciplinar. Pero, por sobre todo, requería un tratamiento interinstitucional, es decir un trabajo conjunto entre docentes de escuelas secundarias y docentes universitarios, cada uno aportando sus saberes y experiencias. En algunos casos saberes asociados a la apropiación de conocimientos sistemáticamente formulados, en otros a un saber experiencial de la propia formación docente. Y que eran (y son necesarios) proyectos interinstitucionales para potenciar y articular esa diversidad de saberes.

Entonces, sobre la base de comprender a la extensión como la posibilidad de abordar problemáticas en forma conjunta entre la Universidad y otras instituciones y grupos sociales, entendimos que los desafíos de la implementación de la Ley 26206 no competen solo a quienes están abocados a la enseñanza de un nivel, sino a la docencia en general y, en particular, a quienes estamos abocados a la formación de docentes. Desde este principio, y ante lo relevante del desafío de la incorporación de ciertas temáticas en la enseñanza del nivel, elaboramos a implementar el Proyecto de Extensión de Interés Institucional denominado "Enseñar contenidos curriculares comunes: un desafío para la universidad y las escuelas secundarias".⁸

Dicho proyecto implicó distintas etapas de trabajo: recopilación de información específica en torno al aprendizaje de estas temáticas por parte de los estudiantes de la educación secundaria, la definición entre todos los docentes de un eje de trabajo vertebrador,⁹ procesos de formación de los profesores de ambas instituciones,¹⁰ hasta llegar a la definición de propuestas que, con distintos

formatos, pudiesen sensibilizar a los estudiantes de la escuela secundaria respecto de las temáticas anteriormente enunciadas. Fue entonces cómo, a través de dramatizaciones, breves exposiciones, juegos con distintas reglas y propósitos, infografías, videos elaborados por los estudiantes se trabajó en torno a: movimientos sociales latinoamericanos, pueblos originarios, espacios públicos, consumo y contaminación, desigualdad social, entre otros temas, docentes y estudiantes, convocados durante una jornada institucional, se abocaron a su tratamiento. Quedaron en las escuelas materiales para continuar profundizando estos temas; y además de los informes correspondientes a la UNL y presentaciones a congresos¹¹ elaboramos un video¹² para documentar la experiencia.

El trabajo realizado implicó una excelente experiencia de formación de los estudiantes, en tanto pudieron pensar la enseñanza "en situación". De este modo su aproximación a distintas teorías quedó referenciada e interpelada por la experiencia, y la experiencia a su vez generó interrogantes para continuar estudiando.

En este proyecto, los estudiantes tuvieron un acercamiento directo a los jóvenes que habitan hoy las escuelas secundarias, a conocer sus expresiones, dificultades, posibilidades, demandas y deseos, como también a vivenciar las dinámicas específicas de este nivel educativo, con sus tiempos, sus códigos y sus prácticas. Allí pudieron visualizar las múltiples dimensiones que hacen a la complejidad de la práctica de enseñanza y conocer condiciones simbólicas y materiales en las que ésta tiene lugar.

Los docentes de las escuelas secundarias valoraron positivamente esta experiencia, manifestaron que nuestra presencia les había permitido organizar y desarrollar acciones que, a pesar de haber sido identificadas como necesarias, se tornaban difíciles de concretar. Igualmente valoraron que la Universidad no concurriera a observar y juzgar sino a conocer y trabajar conjuntamente.

El vínculo establecido con las escuelas secundarias hoy hace posible ofrecer nuevas instancias de formación a los estudiantes de la cátedra de Didáctica General de la UNL, en donde sus trayectos de formación están vinculados a proyectos institucionales de escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe. Esto exige por parte de ellos no solo estudiar sino participar de instancias colectivas de trabajo docente, lo cual hace que vayan construyendo una identidad con respecto a su futuro campo laboral.

7) Proyecto de Investigación, convocatoria CAID+D 2011, UNL: "Procesos de construcción curricular en la educación secundaria santafesina a partir de la Ley Nacional de Educación". Directora: Victoria Baraldi

8) El proyecto se aprobó por Res. "CS" 166/12 y se implementó entre los años 2013-2015.

9) En este proyecto el eje organizador fue: "Identidad y ciudadanía en el contexto latinoamericano".

10) Lo cual implicó el análisis de bibliografía específica y la concreción de un Seminario Taller, con la invitación de Silvia Finocchio, quien no solo abordó definiciones conceptuales sino que compartió ideas en torno a estrategias

específicas para el tratamiento del eje de trabajo definido conjuntamente.

11) Presentación en las Jornadas de Extensión del Mercosur organizadas por la Universidad Nacional del Centro (Tandil) y la Universidad de Passo Fundo (Brasil) (10 y 11 de abril de 2014) y presentación en Congreso Internacional de Extensión Universita-

ria Universidad Nacional de Rosario (16 al 19 de septiembre de 2014).

12) El video puede consultarse en: <http://www.fhuc.unl.edu.ar/pages/extension/programas-y-proyectos/proyectos-de-extension/educacion.php>

4. La investigación y la extensión enriquecen las prácticas de enseñanza

Demás está decir que tanto las prácticas de extensión como de investigación nutrieron, a lo largo de estos años, las prácticas de enseñanza. Estos aportes se pueden reconocer con relación a los procesos y a las producciones específicas.

En cuanto a los procesos, entendemos que una cátedra que hace investigación se asienta sobre la base de la provisionalidad del conocimiento. Esto tiene derivaciones en los procesos de transmisión, en tanto lejos quedan los dogmas y los estereotipos y se da lugar al reconocimiento del carácter polémico y controvertido de las humanidades y las ciencias sociales. Como dijera Stenhouse, enseñar un conocimiento es enseñar la naturaleza de ese conocimiento. En este caso, el conocimiento sobre la enseñanza siempre está atravesado por dimensiones teóricas, históricas y políticas. Asimismo, el trabajo colaborativo con instituciones educativas, en donde se ponen en juego perspectivas, saberes y voluntades, enriquece los procesos de formación de estudiantes y docentes. El enfrentarse a situaciones concretas de enseñanza, intervenir y decidir en torno a ellas, ha permitido el desarrollo de una *praxis* y al cultivo de la *phronesis*. Esto da un plus a la formación y enriquece notablemente los procesos de estudio.

En el marco de estas instancias, también quisimos desarticular un modo "cristalizado" de las instituciones de formación docente, en el que los estudiantes tratan de situarse de una manera "imperceptible" para observar y luego interpretar o hacer "coincidir" lo que observan con la o las teoría/s que están estudiando. Hoy el

“

en cuanto a los procesos, entendemos que una cátedra que hace investigación se asienta sobre la base de la provisionalidad del conocimiento

vínculo que pretendemos consolidar se basa en una relación de colaboración, de diálogo, de definición de proyectos conjuntos, sobre la base de que todos (docentes y estudiantes universitarios y docentes de educación secundaria) contamos con saberes construidos en distintas circunstancias y que, puestos en situación, permiten definiciones novedosas para enseñar. Estos vínculos han dado lugar a modos de intervención menos formales y más creativos por parte de los estudiantes universitarios. Lejos de centrarnos en una rigurosa planificación y su concreción en el aula, nos interesa que elaboren guiones de trabajo y tengan la suficiente ductilidad para transformarlos acorde al devenir de la propia práctica.

Pero además del tipo de procesos que se generan, es oportuno resaltar que distintas producciones luego se incluyen como materiales de enseñanza. De este modo, ponencias en congresos, artículos, libros, videos, fueron incorporados en las distintas versiones del programa de la cátedra. Los "principios y dimensiones de una perspectiva didáctica" (Baraldi, Bernik, Díaz, 2012), la indagación relativa a los "saberes del docente", los informes sobre los "cambios en las políticas educativas actuales", entre otras cuestiones, fueron y son parte de la bibliografía de Didáctica General.¹³

Estas producciones nos han permitido reformular el programa año tras año, el cual también se nutre de otros resultados de investigación en didáctica, de las inquietudes y procesos de formación del equipo y de los aprendizajes que, como docentes, vamos transitando al reflexionar sobre nuestra práctica docente.

13) Para mayores detalles consultar el programa de Didáctica General en: http://www.fhuc.unl.edu.ar/programas/programas_aprobados.php



© Oscar Dechiara

“

el trabajo colaborativo con instituciones educativas, en donde se ponen en juego perspectivas, saberes y voluntades, enriquece los procesos de formación de estudiantes y docentes

“

hemos enfatizado en la necesidad de trabajar entre disciplinas y entre instituciones y le hemos dado lugar un lugar protagónico a la voz de los estudiantes, haciendo posible y visible una dimensión estética en los procesos de formación

5. Principios que sustentan el trabajo de la cátedra

Para finalizar, así como al inicio del texto identificamos dos grandes coordenadas desde donde escribimos (la UNL y la didáctica) es justo mencionar que el trabajo realizado se sostiene sobre la base de supuestos y principios compartidos por el equipo de cátedra. En tal sentido, entendemos a la práctica docente como una relación entre sujetos mediada por el conocimiento y la finalidad de la enseñanza (Guyot y Giordano, 1997), lo cual implica la necesidad de una constante reflexión acerca de las prácticas de conocimiento. Las prácticas docentes necesitan interrogarse, entre otras cuestiones, en torno a la situacionalidad histórica, la relación saber/poder y los vínculos con otras disciplinas, sin olvidar que toda práctica docente tiene siempre una dimensión política que le otorga un sentido e implica la toma de decisiones.

En todos estos años hemos hecho énfasis en develar los dispositivos que regulan las prácticas educativas, y por ello hicimos hincapié en el análisis en profundidad de algunas de las dimensiones que las constituyen, como son la cuestión del tiempo (Baraldi, 2016) y los campos de conocimiento (Bernik, 2016).

Hemos enfatizado en la necesidad de trabajar entre disciplinas y entre instituciones (Baraldi, Bernik y Díaz, 2012) y le hemos dado lugar un lugar protagónico a la voz de los estudiantes, haciendo posible y visible una dimensión estética en los procesos de formación.

Referencias bibliográficas

- Baraldi, V. (1996). *El lugar de la didáctica en la formación docente. Historia de una problemática compleja*. Santa Fe: Centro de Publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral.
- Baraldi, V. (1998) *La didáctica en los 90. Radiografía de un proceso en construcción* (Mimeo).
- Baraldi, V. (2004). "Facultad- Escuela: la comprensión en el aula, un desafío para profesores y alumnos". En UNL *Proyectos de extensión 1995-2001* (pp. 52-53). Santa Fe: UNL.
- Baraldi, V. (2016). *Tiempo y didáctica: itinerarios para pensar la enseñanza*. Tesis de Doctorado en Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Baraldi, V.; Bernik, J. y Díaz, N. (2012). *Una didáctica para la formación docente. Dimensiones y principios para la enseñanza*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Bernik, J. (2016). *Campos de conocimiento y enseñanzas*. Tesis de Doctorado en Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Camilloni, A. (1996). De herencias, deudas y legados. En *Corrientes Didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Guyot, V. y Giordano, M. (1997). Los sujetos de la práctica docente como sujetos de conocimiento. *Alternativas*, 1(4), marzo. Laboratorio de Alternativas Educativas. Universidad Nacional de San Luis.
- Universidad Nacional del Litoral (2010) *Plan de desarrollo Institucional 2010-2019*. Aprobado por Res. "A.U" 07/10. Santa Fe.
- Universidad Nacional del Litoral (2012). *Estatuto*. Res "A.U" 04/2012. Santa Fe.

Saberes e práticas da docência em hospital: vivências do pedagogo em formação através da extensão universitária

Francy Sousa Rabelo

Professora e pesquisadora da
Universidade Federal de Maranhão, Brasil.
francy.rabelo@ufma.br

Resumo

Este texto investigou a relação dos saberes e práticas da docência na formação inicial vivenciada no projeto de extensão “Estudar, uma ação Saudável”. O referido projeto se desenvolve no Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão com atividades educativas para crianças hospitalizadas. Utiliza na pesquisa, o método de estudo de caso e a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados e teve como público alvo, as alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Maranhão, participantes do projeto. A pesquisa mostrou que a extensão universitária favorece a formação inicial, novos espaços de atuação já previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, evidenciou que os saberes docentes foram reelaborados e construídos pelas alunas/professoras de acordo com suas experiências de ensino e a relação com o espaço hospitalar para o benefício das crianças hospitalizadas.

Palavras-chave

- Extensão Universitária
- Formação inicial
- Hospital
- Saberes da Docência

Integración de la docencia y la extensión /
Intervenciones

RECEPCIÓN: 16/06/16

ACEPTACIÓN FINAL: 23/09/16

Resumen

El texto buscó comprender la relación de los saberes y prácticas de la docencia en la formación inicial vivenciada en el proyecto de extensión “Estudiar, una acción saludable” desarrollado en el Hospital Universitario de la Universidad Federal de Maranhão - HUUFMA con actividades educativas para los niños hospitalizados. La investigación utiliza el método de estudio del caso y la entrevista semiestruturada como instrumento de recolección de datos y tuvo como público destinatario a las alumnas de la carrera de Pedagogía de la Universidad Federal do Maranhão, participantes del proyecto. La investigación mostró que la extensión universitaria favorece la formación inicial del pedagogo, nuevos espacios de acción, según lo explicado en los Lineamientos Curriculares de la carrera de Pedagogía. El estudio reveló que los conocimientos docentes adquiridos en el proceso de formación han sido actualizados y construidos por los estudiantes de acuerdo con sus experiencias de enseñanza y en las relaciones con el espacio hospitalario para beneficio de los niños hospitalizados.

Palabras-clave

- Extensión Universitaria
- Formación inicial
- Hospital
- Saberes de la docencia

Para citación de este artículo

Sousa Rabelo, F. (2016). Saberes e práticas da docência em hospital: vivências do pedagogo em formação através da extensão universitária. En *Revista +E versão digital*, (6), pp. 314-319. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.



há, para o profissional da Pedagogia, o desafio de uma nova forma de atuação pedagógica que leva em conta a complexidade do sujeito em estado de hospitalização

1. Introdução

A possibilidade da inserção do pedagogo no âmbito da educação não escolar é explícita nas Diretrizes Curriculares Nacionais de seu curso. Tal vivência ainda se faz de maneira escassa na formação inicial dos pedagogos na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), contudo, esta tem sido alcançada quando os alunos participam de experiências extensionistas, das tais se exemplifica o projeto de extensão *Estudar, uma ação saudável* desenvolvido no Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão (HUUFMA), cuja experiência gerou a pesquisa aqui apresentada.

Com tal exigência em sua diretriz curricular, há, para o profissional da Pedagogia, o desafio de uma nova forma de atuação pedagógica que leva em conta a complexidade do sujeito em estado de hospitalização. Consequentemente, o preparo do professor/pedagogo para atender as questões inerentes à escolarização de crianças e adolescentes hospitalizadas é imprescindível.

A legislação brasileira (Brasil, 2002), atualmente, reconhece o atendimento pedagógico educacional como direito das crianças e adolescentes, quando estão hospitalizadas. Autores como Fonseca (2003), Matos e Mugiatti (2007) tratam dessa questão, embora destaquem que o fazer docente neste ambiente requer peculiaridades no tocante a atividade desenvolvida a respeitar os limites destes sujeitos. Por isso, a formação do professor especialmente em cursos de Pedagogia, agentes principais da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, devem ocupar-se de suas atribuições com a educação não escolar, não apenas como foco do debate acadêmico, mas como conteúdo do seu projeto formativo, uma vez que entende-se que neste processo, as relações entre pesquisa, ensino e extensão devem formar um conjunto de saberes que corroboram com a formação acadêmica. Contudo, tal projeto formativo na UFMA aponta as relações entre pesquisa e ensino com ênfase na escola regular como campo de estudo e *lócus* específico da atuação deste profissional.

O estudo aqui apresentado visa investigar a relação dos saberes e práticas da docência em espaço hospitalar na formação inicial

a partir da vivência na extensão universitária. O presente estudo é resultado de uma dissertação de mestrado defendida no ano de 2014, que analisou o projeto de extensão “Estudar, uma ação saudável” desenvolvido no Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão. Tal projeto de extensão iniciado em 2007 e perdura até os dias atuais, desenvolve-se com alunas e alunos do curso de pedagogia da UFMA cujo objetivo é proporcionar as crianças hospitalizadas no referido hospital, o direito ao acompanhamento do currículo escolar.

Este estudo se ancora na abordagem de pesquisa qualitativa e usou como método de procedimento, o estudo de caso com base nos autores Yin (2010) e Stake (2007) porque defendem que o objeto de análise deve retratar uma situação da vida real, neste caso, a docência das alunas em um hospital, quando estavam em processo de formação inicial no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Para coletar os dados juntos aos sujeitos pesquisados utilizou-se da entrevista semiestruturada (Szymanski, 2011), para apresentar o entendimento das alunas acerca de seus saberes e práticas constituídos e utilizados na ação docente no hospital.

2. Formação Inicial do Pedagogo e Extensão Universitária: relação que produz saberes e práticas diferenciadas

As Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2006) marcam os desafios da contemporaneidade na atuação do pedagogo, alcançando além dos espaços escolares, as crianças que estão fora da escola formal. Desta feita, aponta-se para as discussões a respeito do processo de inclusão social. Nesta perspectiva, para alcançar o direito à educação, o atendimento pedagógico no hospital se apresenta como uma estratégia diferenciada, ou seja, a de alterar o dia-a-dia da internação das crianças e proporcionar uma maior humanização e interação social, assim como dar continuidade ao aprendizado dos conteúdos

escolares vedados com a internação, pois segundo Matos e Mugiatti (2007) relatam que

“a criança e o adolescente, nessa fase, se encontram em pleno período de aprendizagem, que estão eles ávidos por novidades, essas operadas pela observação, experiência e comunicação, elementos constitutivos da aprendizagem em condições permanentes”. (p.28)

Indubitavelmente, a ruptura da rotina escolar produz desconfortos e pode prejudicar os estudantes na sua volta à escola e quiçá até motivar o afastamento definitivo dela, com vistas ao direito a educação destes, cabe questionar, como os cursos de Pedagogia tem discutido sobre os espaços não escolares, aqui destacado pelo hospital. No caso da UFMA, tal discussão se efetiva pela extensão universitária e esta vem produzindo história na formação inicial, como aponta Gurgel (1986), ela surge no Maranhão como bandeira de lutas pelos estudantes. Dessa forma, é nesta bandeira de luta pelo direito a educação da criança e adolescente hospitalizados que no curso de Pedagogia da UFMA tem sido o fator para envolver os alunos para além dos muros acadêmicos e, principalmente, a relação com a educação não escolar.

A defesa da extensão universitária na formação inicial promove uma universidade que ultrapasse seus muros e esteja a serviço da sociedade, isto posto a extensão defendida por Gurgel se ancora em Freire (1980, p.36) em que o conhecimento na extensão advém da troca e não “se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem”.

Nesta perspectiva, a contribuição se dá no processo de construção de conhecimento que se efetiva pelo diálogo, logo, ser dialógico, segundo o autor, não é invadir, é empenhar-se na transformação constante da realidade.

É portanto, nas relações que as intervenções do pedagogo realizadas no hospital pela via da extensão universitária podem promover o bem-estar das crianças enfermas, provocando ainda, a possibilidade de retorno às salas de aula das classes regulares de ensino. Taam (2004) menciona que o mais importante nesse contexto não é adaptar o modelo escolar ao hospital, mas de surgirem modelos de atuação pedagógica que identifiquem as características do ambiente hospitalar e da posição existencial da criança real, aquela que está perante o outro com todos os seus casos de vida.

Dessa forma, o tempo de internação vivido pela criança no hospital é modificado por um período de aprendizagem, de construção de saberes e aquisição de novos conceitos proporcionados pelo atendimento pedagógico que se fez pela extensão universitária, uma vez que as políticas sociais e educacionais ainda não garantiram neste espaço, o direito a educação no hospital, fator já existente em outros estados do Brasil.

2.1. O projeto de extensão Estudar uma ação saudável, uma intervenção em favor da criança hospitalizada

O projeto de extensão investigado surge no ano de 2007 por solicitação do Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão ao Departamento de Educação I da UFMA para desenvolver atividades lúdicas e pedagógicas com crianças ali hospitalizadas, contudo sua aprovação se faz apenas em 2009, sob a Resolução 665 CONSEPE- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMA. Sua atuação conta com a participação de alunas do curso de Pedagogia, sob a orientação das coordenadoras e professoras daquela universidade e acompanhadas pela pedagoga do hospital. O projeto visa criar possibilidades de reinserção das crianças e adolescentes em situação de adoecimento, na escola em nível de Educação Infantil e Ensino Fundamental e também possibilitar a reflexão junto aos alunos do Curso de Pedagogia, a necessidade do pedagogo de se aproximar de espaços não escolares para desenvolvimento de atividades pedagógicas.

A intervenção extensionista no hospital provoca mudanças em sua rotina, uma vez que se disponibiliza espaço específico para o desenvolvimento da ação docente, fator diferenciado das atividades diárias daquela instituição. Tais intervenções se desenvolvem com atividades pedagógicas por projetos de trabalhos que envolvam conteúdos escolares, cujos resultados são apresentados em relatórios entregues aos responsáveis dos hospitalizados no momento da alta.

Além das atividades de ensino, a extensão provoca na formação docente reflexões sobre a prática pedagógica em espaço não escolares, que geram pesquisas divulgadas em trabalhos científicos, 17 monografias e 02 dissertações de mestrado. Esta articulação entre ensino, pesquisa e extensão promoveu conforme as referidas pesquisas, um diálogo humanizado através do olhar para o outro, no intuito de compreendê-lo em suas circunstâncias de hospitalizado. Em Freire (1980), entende-se esse diálogo como um “encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (p.43). Este encontro é promovido pela extensão universitária na formação do pedagogo, porque não houve invasão cultural, manipulação, mas troca de saberes produzidos nesta articulação, mediadas pela flexibilização curricular na medida em que alunas e professoras/coordenadoras estudaram e divulgaram o espaço hospitalar como mais um campo de produção de saberes do pedagogo.

Na educação não escolar sabe-se que há flexibilização do currículo para que as ações educativas sejam pensadas e realizadas a atender as especificidades da classe no hospital, tal classe tem por característica, crianças com faixas etárias diferenciadas e patologias diversas. Diante desta complexidade, a prática docente é desafiadora, por isso vai se fundamentar no desenvolvimento de



© Oscar Dechiara

saberes experienciais, e também proporcionar uma avaliação dos demais saberes, principalmente os disciplinares e pedagógicos adquiridos na formação profissional segundo Pimenta (2009). Para Tardif (2010), esse momento se faz através de sua retradução, ou seja, a experiência docente promove a oportunidade de reorganizar seus saberes para adaptá-los no contexto em que se insere, podendo ser inovados e abalizados por novos conhecimentos.

A experiência torna-se inovadora para o ambiente hospitalar, uma vez que a prática das alunas pesquisadas era convocada pelos enfermeiros e psicólogos deste espaço para atender crianças com o uso da intervenção pedagógica, no período pós-cirúrgico, o que denota uma relação promissora entre saúde e educação.

Os dados da pesquisa denotam que nas intervenções dos sujeitos se alicerçam os saberes da formação profissional que provocam um novo olhar para a aula, porque esta não começa na sala, mas nas relações com as crianças e com os demais, relação que é fator vivenciado na extensão universitária, que se sustenta em Freire (2006) quando diz que precisa-se quebrar a verticalidade “coisificadora”, onde um ator é sujeito e o outro objeto, e promover uma relação onde todos possam ser sujeitos atuantes, que agem e pensam criticamente, então os saberes aqui produzidos

pela extensão universitária na vivência no hospital, superam os conteúdos a serem construídos pelos alunos/pacientes e avançam para uma troca coletiva pelo diálogo, em que o espaço com toda a sua complexidade vai se descortinando e transformando-se em um hospital/escola.

A necessidade de conhecimentos específicos incorporados para um melhor desenvolvimento da prática das alunas no hospital está presente em suas declarações, quando enfocam a questão doença, porque se acredita que, pela internação, há uma intimidação ao seu modo de viver e a sua rotina, daí a necessidade de saberes que devem ser mobilizados e utilizados pela aluna/professora em sua ação docente no hospital; contudo, é preciso ser antes de tudo um mediador das interações da criança com o ambiente hospitalar. Por isso, segundo Fonseca (2003) “não lhe deve faltar noções sobre as técnicas terapêuticas que fazem parte da rotina da enfermagem, sobre as doenças que acometem seus alunos” (p.29). A relação entre aluna /professora e aluno/paciente deve levar em conta todos esses elementos, o espaço precisa ser conhecido, a doença precisa ser compreendida, não numa perspectiva da Medicina, mas como elemento que subsidie a prática docente. Esta afirmação também é confirmada por outra egressa do curso

“

o mais importante nesse contexto não é adaptar o modelo escolar ao hospital, mas de surgirem modelos de atuação pedagógica que identifiquem as características do ambiente hospitalar e da posição existencial da criança real

e participante do projeto (Castro, 2011), que em sua pesquisa monográfica, disserta acerca do mesmo, quando diz que é preciso que

“o pedagogo não se limite simplesmente às teorias e conhecimentos específicos do curso de Pedagogia, mas amplie e faça desenvolver sua formação, recebendo e buscando conhecimentos e informações indispensáveis para lidar com as patologias e limitações dos alunos/pacientes enfermos”. (p.80)

A atuação docente das alunas no hospital requer novos conhecimentos, além dos básicos adquiridos nas disciplinas do Curso de Pedagogia da UFMA. Tais conhecimentos podem advir tanto no Núcleo Temático de Educação Especial, quanto em Estudos Diversificados, ambos estão postos no projeto pedagógico do referido curso e podem portanto, auxiliá-las em sua na prática pedagógica no que tange a relação educação e saúde. Porém, tal estudo, na nova proposta, ainda não teve sua oferta garantida, visto que os estudos diversificados dependem da demanda dos alunos, em requererem tal disciplina.

Reconhecem as entrevistadas a importância da produção de saberes docentes na extensão universitária a partir das vivências em espaço hospitalar como fundamentos do tornar-se professora. Apontam que os saberes que as tornam professoras são adquiridos na formação universitária e que no espaço hospitalar desenvolvem uma sensibilidade e uma atenção mais aguçada para o sujeito aluno, olham para as necessidades vivenciadas, por isso se tornam mais solidárias, mais companheiras, além de adquirirem o respeito à criança em seu momento de querer aprender. Dessa forma, percebe que a extensão universitária proporcionou as alunas, experiências em espaços não escolares e que tal espaço, com destaque para o hospital, as tornam mais sensíveis. Esta sensibilidade se dá pelo relacionamento que acontece entre alunas/professora e aluno/paciente, por isso, é necessário compreender o papel das emoções e dos afetos como um instrumento na construção do processo de ensino e de aprendizagem, que para Branco (2008) são precisamente “as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo” (p.67). Saber lidar

com as emoções é um saber adquirido na vivência da docência no ambiente hospitalar, pois segundo Taam (2004),

“antes de lidar com as emoções do outro é preciso saber lidar com as suas, é preciso assumir o que se sente, para que a ação pedagógica não seja apenas algo que faça sentir melhor, a si próprio”. (p.28)

Nesta vivência, as alunas pesquisadas não apenas mobilizaram saberes que constituem a prática docente, mas produziram conhecimentos que promoveram mudança em seu interior, o que as fez sentirem-se mais humanizadas, condição necessária na evolução do ser humano, sempre inacabado. Para este entendimento, Freire (2008) auxilia que humanizar-se é querer “ser mais”, e a “condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão do ser histórico de que nos tornamos conscientes”. (p.143)

Essa humanização a que as alunas se reportaram é própria da inconclusão defendida por Freire (2008), quando diz que a formação de ser professor não se limita e nem se esgota, muito menos a educação que gera a prática educativa podendo ser desenvolvida em qualquer campo, pois segundo seus relatos, a vivência pela extensão universitária no espaço diferenciado da escola promove a enxergar outros âmbitos educacionais. No exercício da intervenção no hospital, uma das alunas pesquisadas que já tinha experiência docente por conta de outra graduação, relata que despertou a escuta para a criança/aluno, uma vez que diante do cotidiano docente regular da qual a aluna pesquisada estava acostumada, havia esquecido, pois já não escutava mais o ecoar das vozes de seus alunos em sua sala de aula regular; no hospital desenvolveu uma sensível escuta que superou a voz audível para os olhares e expressões das crianças. Este ouvir refere-se à captação das sensações do outro, por isso a entrevistada diz que no exercício da docência se tornou mais humilde, bem como contribuiu para entender em determinados momentos, uma passividade por parte de quem ensina para dar a voz à criança que, muitas vezes, tem necessidade de falar sobre sua doença. Logo a escuta pedagógica, segundo Fontes (2005),

é uma forma de trabalhar com a emoção e a linguagem para melhorar a autoestima do doente.

Percebe-se uma ampliação na formação docente desta aluna pesquisada, cuja experiência já era exercida antes do Curso de Pedagogia. O saber destacado por ela, é o saber experiencial, porque possui a característica de saber existencial que, conforme Tardif (2010) está ligado não somente a experiência do trabalho, mas também a história de vida do professor ao que ele foi e o que ele é. Estes saberes foram reformulados no fazer-se pedagogo no novo ambiente de trabalho, houve uma superação dos antigos saberes, uma mudança física e de relações pessoais, portanto trazendo, conforme o autor, outra característica deste saber, a do saber interativo mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e outros atores educativos.

As intervenções pedagógicas vivenciadas pela alunas através da extensão universitária no hospital proporcionou situações complexas que na escola regular, espaço legitimado pelo currículo do curso de Pedagogia da UFMA, não se experimentaria, conseqüentemente os saberes construídos neste processo inexistiriam.

3. Considerações finais

Extensão é um movimento idas e vindas, da academia à sociedade e nestas travessias há construção de conhecimentos, docentes e discentes geram aprendizados submetidos a reflexão teórica que será acrescido àqueles conhecimentos.

Nesta investigação pela via da extensão os resultados apontam limitações na formação inicial do pedagogo especificamente aos campos de atuação do pedagogo além da escola e demonstra o papel da extensão universitária como um suporte na formação docente porque supera o distanciamento da atuação deste profissional para outros espaços. Também, a partir das falas das participantes da pesquisa é notório que a experiência vivenciada pela extensão produziu saberes relacionados ao campo de sua atuação, como os saberes experienciais, que mobilizaram os saberes disciplinares e os da formação profissional e deram sustentação ao exercício docente no hospital.

O estudo ressalva a importância da extensão universitária no processo formativo de profissionais, porque a relação com a comunidade e com o outro é estreitada e torna-se elemento fundante na compreensão do seu fazer. Por fim, a constituição de saberes da prática se aperfeiçoa quando as alunas/professoras buscam solucionar problemas oriundos da realidade vivida. Estes saberes são produzidos no fazer-se professor no ambiente de trabalho, mas também pode partir da sua formação em andamento, a exemplo. Portanto, a competência deste fazer tem raízes nas vivências extensionistas, e assim o docente age e, ao agir, elabora saberes produzidos pela sua prática.

Referências Bibliográficas

- Branco, R. F. G. R. (2008). "Capacitação de professores de Classe Hospitalar em relação professor-aluno/paciente na perspectiva balintiana". Tese de Doutorado em Educação não publicada. UFGO. Goiânia-GO.
- Castro, N. D. de (2011). "A humanização na dimensão da ação afetiva no atendimento pedagógico hospitalar infantil". Tese de Licenciatura não publicada. UFMA. São Luis.
- Conselho Nacional de Educação (2006). "Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura". *Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de Maio de 2006*. Brasília: Conselho Nacional de Educação.
- Fontes, R. (2005). "A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital". *Revista Brasileira de Educação*. pp.119-139. Maio /Jun /Jul /Ago
- Fonseca, E. S.(2003). *Atendimento escolar no ambiente hospitalar*. São Paulo: Memnon.
- Freire.P. (1980). *Extensão ou comunicação?*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Matos, E. L. M. y Muggiati, M. M. T. de F. (2007). *Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ministério de Educação (2002). *Classe Hospitalar e atendimento Pedagógico domiciliar: estratégias e Orientações*. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC; SEESP.
- Pimenta. S. G. (2009). "Formação de professores: Identidade e saberes da docência". En: Pimenta, S.G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp 15-34). São Paulo: Cortez.
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Szymanski, H. (org). (2011). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. V. 4. Brasília: Liber Livro.
- Taam, R.(2004). *Pelas trilhas da emoção: a educação no espaço da saúde*. Maringá: Eduem.
- Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman.

Experiências de convergência entre ensino, pesquisa e extensão na formação inicial de futuros pedagogos

Integración de la docencia y la extensión /
Intervenciones

**Cristiane Aparecida Medeiros
Montanini**
cristianeamm@gmail.com

Professoras e pesquisadoras da
Universidade Federal de Santa
Maria, Brasil.

RECEPCIÓN: 21/06/16
ACEPTACIÓN FINAL: 31/08/16

Adriana Moreira da Rocha Veiga
adrianaufsm@gmail.com

Resumo

O presente artigo apresenta os resultados do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, a partir de pesquisa desenvolvida e orientada pelas autoras, realizada na Universidade Federal de Santa Maria, no ano de 2014. O objetivo geral foi analisar as experiências vivenciadas na relação entre o ensino, pesquisa e extensão pelos acadêmicos do curso de Pedagogia Licenciatura Plena da própria universidade. A revisão teórica do trabalho abordou os significados do ensino, da pesquisa e da extensão para a formação universitária e as possibilidades de estudos oferecidos no percurso da graduação. Utilizando uma abordagem qualitativa, por meio de questões abertas propostas aos estudantes, a pesquisa colheu relatos das experiências individuais vivenciadas durante o percurso acadêmico. As contribuições dos sujeitos da pesquisa foram analisadas mediante a Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Roque Moraes (2007). Os resultados corroboram com a importância do tripé ensino-pesquisa-extensão na formação e na docência universitária.

Palavras-chave

- Tripé ensino-pesquisa-extensão
- Formação do pedagogo
- Iniciação científica

Resumen

Este artículo presenta los resultados del Trabajo de Conclusión de la carrera de Pedagogía desarrollado/dirigido por los autores en la Universidad Federal de Santa Maria en el año 2014. El objetivo general fue analizar las experiencias y la relación entre la docencia, la investigación y la extensión académica en el curso de Pedagogía. El marco teórico del trabajo aborda los significados de la enseñanza, la investigación y la extensión para la formación universitaria y las posibilidades de estudio que se ofrecen en el curso de graduación (transcurso/trayecto de la carrera). Utilizando un enfoque cualitativo, a través de preguntas abiertas propuestas a los estudiantes, la investigación reunió relatos de experiencias individuales vividas durante el trayecto académico. Las contribuciones de los participantes en la investigación fueron examinadas por análisis textual discursivo (ATD), propuesto por Roque Moraes (2007). Los resultados corroboran la importancia de la tríada enseñanza-investigación-extensión en la formación y en la enseñanza universitaria.

Palabras-clave

- Integración entre enseñanza-investigación-extensión
- Formación del pedagogo
- Iniciación científica

Para citación de este artículo

Medeiros Montanini, C. A. y Moreira da Rocha Veiga, A. (2016). Experiências de convergência entre ensino, pesquisa e extensão na formação inicial de futuros pedagogos. En *Revista +E versão digital*, (6), pp. 320-329. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.



© Oscar Dechiara

1. Introdução

Este artigo apresenta resultados de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizado na Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2014, a partir de pesquisa qualitativa, utilizando questionário aberto preenchido via *online*, cuja divulgação é permitida via Termo de Consentimento individual dos participantes, todos estudantes participantes de Projetos de ensino, pesquisa ou extensão como bolsistas de iniciação científica, portanto ligados a programas de fomento.

A relação das autoras com a pesquisa é de pesquisadora e orientadora. Uma vez que o tema está fortemente ligado às vivências acadêmicas da primeira autora, decidiu-se manter a narrativa na primeira pessoa do singular, refletindo o processo reflexivo durante a sua formação e que culmina neste trabalho conclusivo. Com a mesma intenção, optou-se pela sistematização do texto original em um corpus, integrando matriz teórica, resultados e discussão.

O artigo traz os resultados de uma pesquisa acadêmica, cujo processo reflexivo envolve a autora, como bolsista de iniciação científica e de programa de extensão desde o início do curso e a sua orientadora, como participante desse processo. O aprendizado é mútuo, pois a docência, tanto quanto a discência, alicerçadas

na experiência de ensino, pesquisa e extensão, como um tripé do processo formativo, trazem experiências singulares que de outra forma não permitiriam a vivência prática do que se projeta teoricamente. O convite à leitura e ao compartilhamento de saberes está posto ao leitor.

2. Apontamentos iniciais

A escolha pelo tema de estudo foi a partir das minhas experiências como graduanda do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria e que simultaneamente desenvolvi atividades de pesquisa e extensão junto ao grupo de pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria. O trabalho sob a orientação da professora da Universidade Federal de Santa Maria, também líder do grupo de pesquisa acima citado, teve como título “Convergências entre teoria e prática na formação inicial do pedagogo: articulando ensino, pesquisa e extensão”. A revisão teórica do trabalho abordou os significados do ensino, da pesquisa e da extensão no Brasil para a formação universitária e as possibilidades de estudos oferecidos no percurso da graduação. Nesta pesquisa qualitativa que procurou compreender

os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos (Godoy, 1995), sua busca foi a partir dos relatos das experiências individuais de discentes por meio de um questionário com tópicos guia pertinentes ao tema. E as contribuições dos sujeitos da pesquisa foram analisadas a partir das concepções da Análise Textual Discursiva (Moraes, 2007).

Neste percurso reconheci que os aprendizados vivenciados serviram como um apoio e ampliação de conhecimentos ao curso que escolhi para a minha formação inicial. Compreendendo que escutar o outro é uma forma de aprender, pois a partir das vozes de outras pessoas, podemos ressignificar e ampliar o entendimento de temas voltados à Educação que aprimora tanto a vida pessoal, quanto a profissional.

O aprender está presente em vários espaços, podendo ser de forma institucional ou não, emergindo na troca com os colegas e com os professores do meio escolar e do ensino superior, nos projetos de pesquisa e atividades de extensão, em situações do cotidiano e nas trocas de experiências da vida diária. Em todo momento a educação se dá em qualquer espaço, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/1996:

“Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Ministério da Educação de Brasil, 1996).

O ser humano se constitui nas experiências cotidianas e no convívio com outros que de alguma forma se fazem presentes na vida em sociedade. Nos seus primeiros passos para conhecer o mundo tem a família e aos poucos outros espaços, outros indivíduos e suas individualidades começam a fazer parte do seu desenvolvimento. Em certo momento este terá acesso e vínculo institucional, no caso, começamos com o escolar para construir conhecimentos mais específicos de acordo com a fase de vida, para conhecer um pouco mais do mundo que o cerca e futuramente a universidade que delimitará um pouco mais de acordo com o conhecimento específico escolhido para futura atuação profissional.

No caso dessa pesquisa o aprender percorreu na formação inicial institucional universitária, a partir da questão: “Quais as possíveis contribuições da vivência acadêmica, articulada entre o ensino, a pesquisa e a extensão na formação do pedagogo na Universidade Federal de Santa Maria?”, determinando o objetivo geral, ou seja, analisar as possíveis contribuições na relação entre o ensino,

pesquisa e extensão percebidas pelos acadêmicos do curso de Pedagogia Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria durante a sua formação inicial. E os objetivos específicos se constituíram em:

- 1) Identificar experiências vivenciadas pelos acadêmicos, referentes à pesquisa e extensão concomitante ao ensino durante o curso de Pedagogia;
- 2) Perscrutar se houve contribuições efetivas no percurso acadêmico;
- 3) Descrever os elementos presentes nos relatos dos discentes que evidenciam as contribuições das vivências acadêmicas articuladas entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Institucionalmente, o processo formativo do Curso de Pedagogia tem como objetivo formar professores em nível superior para a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (até o 5º ano), com capacitação para atuar em diferentes modalidades de ensino e outras áreas que há necessidades dos conhecimentos pedagógicos. No percurso desta formação, tendo como o seu objeto de estudo a prática educativa, é importante que a dimensão teórica e prática caminhem juntas para construção dos conhecimentos.

3. Percorrendo caminhos formativos na docência articulada - ensino, pesquisa e extensão

O Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria teve seus primeiros movimentos em 1955, seguindo todas as determinações legais para seu funcionamento que foram se transformando no decorrer do tempo. Seu escopo é oferecer aos futuros pedagogos possibilidades para construir seus primeiros conhecimentos para uma ação docente com qualidade conciliando teoria e prática. Atualmente a instituição oferece o curso na modalidade presencial nos períodos diurno e noturno, assim como a distância.

Na minha percepção o curso ofereceu uma visão mais teórica sobre a minha atuação docente, a prática teve breves momentos no decorrer do curso e o mesmo foi perceptível nos relatos de alguns colegas de turma. A importância da prática, conforme Pimenta: “a prática dá origem a novas ideias, que farão o homem ver, conhecer o mundo de maneira mais extensa, aprofundada e exata” (1994:96).

As finalidades existentes a cada momento determinam a prática, que, por sua vez, determinam o surgimento de novas finalidades.

A prática na escola é necessária na formação inicial do pedagogo, pois, perceber, investigar e refletir na práxis é uma das formas que realmente se aprende para compartilhar com o outro. Além da vivência escolar a prática pode estar presente dentro da própria sala de aula universitária ou em outros espaços da instituição ou fora dela, como por exemplo, participando dos projetos de pesquisa e/ou dos programas de extensão oferecidos pela instituição. Conhecer a teoria e a prática no ensino, em projetos de pesquisa e programas de extensão amplia a visão do real, o acadêmico estará mais próximo dos estudos e ações abordadas na atualidade que darão origem a novas ideias e finalidades para a educação.

Para ampliação dos seus conhecimentos os acadêmicos têm a possibilidade de se integrarem nos projetos de pesquisas desenvolvidos pela universidade, que envolvem estudos de variadas especificidades. Neste caso, sobre a Educação. A prática da pesquisa, segundo Severino:

“A pesquisa, como processo de construção do conhecimento, tem uma triplíce dimensão: uma dimensão propriamente epistêmica, uma vez que se trata de uma forma de conhecer o real; uma dimensão pedagógica, pois é por intermédio de sua prática que ensinamos e aprendemos significativamente; uma dimensão social, na medida em que são seus resultados que viabilizam uma intervenção eficaz na sociedade através da atividade de extensão”. (2009:26)

A pesquisa abrange várias áreas do conhecimento em uma sequência contínua entre inquirir e construir uma nova compreensão do mundo que nos cerca. No campo da Educação a pesquisa envolve investigação entre os campos das ciências humanas e sociais, para acompanhar a evolução de uma sociedade idealizando uma melhor qualidade em seus vários âmbitos educacionais.

Segundo Freire, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (1996:29), esta prática não precisa ser incentivada somente no meio acadêmico, mas coexistir durante todo o percurso no processo de ensino e aprendizagem de um educando sob a orientação de seu professor. Freire define:

“No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”. (1986:29)

Como continuidade do ensino e a pesquisa, contamos com a extensão que, segundo Severino, há necessidade de um envolvimento universitário com esta prática:

“A extensão tem grande alcance pedagógico, levando o jovem estudante a vivenciar sua realidade social. É por meio dela que o sujeito/aprendiz irá formando sua nova consciência social. A extensão cria então um espaço de formação pedagógica, numa dimensão própria e insubstituível”. (2007:32)

Neste percurso de estudos em projetos de pesquisa os integrantes procuram identificar os problemas para futuros debates, análises dos dados e reflexões de quais as soluções necessárias para atender o cotidiano das comunidades referente ao ensino e aprendizagem que podem ser de âmbito local, regional ou nacional. A pesquisa em extensão é uma ação junto a uma comunidade direcionando as práticas acadêmicas para as questões sociais, políticas, econômicas e ambientais da sociedade. Segundo o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), com constituição em 1987: “Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (Política de Extensão da Universidade Federal de Santa Maria, 2008:2). Com base na Lei nº 9.394– Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de Dezembro de 1996 – em seu capítulo IV com foco na Educação Superior, conforme Art. 43 que vincula educação superior e a extensão universitária com a seguinte finalidade:

“IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
(...)

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”.

A extensão não pode ser compreendida como ação promovida por professores e alunos como uma mera assistência social ao

outro sem escutar o que a sua realidade e experiência comunica, mas como uma continuidade da construção do conhecimento, no amálgama com o ensino e a pesquisa entre diferentes indivíduos com suas formas de pensar e agir na construção de um mundo e de si mesmo nesta interação. Paulo Freire não aceitava a nomenclatura “extensão” devido às interpretações da palavra, entre algumas delas citadas em sua obra *Comunicação ou Extensão?*, destaque: estender algo a alguém; transmissão de um superior para alguém inferior; aqueles que levam e outros recebem passivamente. O autor substitui a “extensão” pelo conceito da “comunicação”, trazendo a compreensão do verdadeiro significado desta prática como troca de saberes em que nenhum sujeito é passivo, mas com o pensamento de:

“Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. (...) O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante, implica em invenção e em reinvenção”. (1980:16)

Para atender os objetivos do ensino de forma concomitante à pesquisa e as atividades de extensão apresentados acima, os acadêmicos têm a possibilidade de unir-se aos estudos dos grupos de pesquisa existentes no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria para esta articulação. Os acadêmicos do curso de Pedagogia ou de outras áreas específicas do conhecimento que têm o interesse de explorar um pouco mais as relações entre teoria e prática dos temas que envolvam a Educação têm a possibilidade de participar dos Grupos de Pesquisa disponíveis no Centro de Educação. Cada qual com sua linha de pesquisa proporcionam estudos consideráveis para a formação inicial, na época foi localizado no centro um total de vinte e cinco grupos com suas especificidades de estudos.

Um dos requisitos legais, a Constituição Federal de 1988 em seu Art. 207, especifica que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Ao longo do tempo alguns estudos apontam a importância das instituições de ensino superarem a distância entre ensino, pesquisa e extensão, por serem três eixos com suas particularidades que precisam estar articulados entre si por serem atividades construtivas no ensino superior. Apresento algumas informações sobre o que vem se delineando sobre esta indissociabilidade que

precisa da devida atenção na atualidade tanto na graduação e pós-graduação. Para entender estes três eixos de forma específica e como se interligam, Frantz e Silva apresenta a seguinte explicação:

- a) o *ensino*: articular as ciências existentes, conhecer seus produtos e formar profissionais. Legitima-se no espaço social pela quantidade e qualidade dos diplomas concedidos;
- b) a *pesquisa*: construir novos, confirmar ou contestar conhecimentos existentes. Legitima-se junto à sociedade pela produção de tecnologias úteis a ela e pela orientação científica na resolução dos seus problemas;
- c) a *extensão*: articular os interesses do ensino e da pesquisa com os interesses sociais. Legitima-se pela presença de agentes universitários nos setores sociais, executando ações de serviços, assistências, projetos culturais, ensino de extensão etc.”. (2002:217)

Ao final do curso de Pedagogia percebi que no percurso de preparação para o contexto da sala de aula o pedagogo não pode somente pensar em reproduzir, ou seja, “testar as teorias” apresentadas durante o curso de graduação, mas precisa refletir sobre os saberes construídos e como vai conduzir a sua prática educativa. O refletir está em observar o real e relacionar às teorias, ou vice-versa, estudar as teorias e percebê-las como estão presentes e se movimentam no cotidiano. Este caminho será por meio de procedimentos de investigação como: o registrar, buscar e organizar informações, analisar e comparar os dados, para fazer um levantamento do que fora percebido na busca de como melhorar a sua ação para contribuir e comunicar suas experiências à sociedade. Nesta compreensão percebo que o professor é um eterno pesquisador, pois, precisará sempre pensar em sua prática, precisando estar inteirado das mudanças na área da Educação no decorrer dos tempos e escutar todos os sujeitos que dividem este mesmo espaço do ensinar e aprender sobre suas experiências para estar em contínua formação pessoal e profissional. Ao participar dos grupos de pesquisa o acadêmico amplia a compreensão desta relação entre ensino, pesquisa e extensão. Com o foco na linha de pesquisa do grupo que está inserido, investiga temas para se apropriar de novos conhecimentos para serem compartilhados e transformados. E nesta contínua relação de ensino e aprendizagem coexistem sujeitos dentro e fora dos muros universitários com diferentes experiências e saberes. Para aprender com o outro, foi elaborado uma matriz guia para a investigação junto aos sujeitos da pesquisa, a partir do tópico e sua descrição, contemplado dezesseis questões específicas para responder os subitens. Apresentado na tabela abaixo, o tópico e suas descrições do que procurou identificar.

Após a identificação dos alunos junto aos departamentos responsáveis do Centro de Educação que podiam contribuir com a pesquisa, foi enviado questionário para o *e-mail* de cada um deles para compreender nos seus relatos quais contribuições a partir da tríade ensino, pesquisa e extensão.

O tópico *a escolha pela experiência* questionou via formulário, “O que fez você optar em participar de Projetos de Pesquisa e/ou Programas de Extensão, durante o percurso do curso de graduação?”, as respostas esboçaram três aspectos: [a] preocupação com a formação; [b] construção do conhecimento e [c] continuidade da formação universitária.

O primeiro item [a] preocupação com a formação, os relatos se delinearão sobre a importância de aprofundamento teórico, além do apresentado em sala de aula, assim como, oportunidade de vivências e experiências para a formação inicial que a instituição de ensino oferece, entendendo a prática como a busca de uma formação permanente já em seus primeiros passos acadêmicos, como percebido nos relatos abaixo:

- Resposta sujeito A1: A busca por um maior e mais aprofundado referencial teórico acerca das temáticas pesquisadas. A oportunidade de experienciar novas vivências e experiências e oportunidades de formação complementar à minha formação, à formação ofertada pelo curso. Aproveitar as oportunidades e possibilidades formativas da universidade.
- Resposta sujeito A2: No terceiro semestre do curso percebi que é necessário ir além do que é oferecido no contexto das salas de aula, precisamos ser sujeitos de nossa formação, ir em busca de uma formação permanente sempre. Essa busca pela autonomia dentro de minha formação me fez procurar por projetos e grupos.

Tabela 1. Matriz guia com os tópicos de investigação.

Tópico	Descrição
Identificação	Pesquisar sobre o perfil de cada acadêmico do curso de Pedagogia que participou desta convergência entre ensino, pesquisa e/ou extensão.
A escolha pela experiência	Pesquisar na fala dos acadêmicos o porquê da escolha de inserir-se em projetos de pesquisa e/ou extensão.
As experiências	Pesquisar o que o acadêmico aprendeu; quais os seus desafios; as relações junto ao grupo de pesquisa e/ou extensão.
As convergências	Pesquisar o que o acadêmico percebe de contribuição na sua formação inicial na práxis em participar nos grupos de estudos em projetos pesquisa e/ou atividades de extensão

Objetivando [b] construção do conhecimento, os relatos em conhecer o novo e agregar ao que já conhece na interação com outros que fazem parte do grupo de pesquisa. Intensificar a prática da pesquisa reconhecendo como uma forma de construção e aperfeiçoamento profissional, como mostram os relatos:

- Resposta sujeito A4: Tinha por objetivo buscar ampliar as possibilidades de construção de conhecimento e aperfeiçoamento de minha prática profissional com o intuito de seguir minha formação acadêmica com a possibilidade de ingressar no programa de pós-graduação.
- Resposta sujeito A5: Procurei me inserir logo no início do curso em grupos de pesquisa e trabalhar num projeto, visando agregar conhecimento aos que já possuo, fora a importância de estar fazendo pesquisa. Atualmente estou num grupo de pesquisa onde sou bolsista, onde não tenho nenhum tipo de conhecimento na área do projeto, está sendo muito importante pelas trocas de conhecimento, onde o grupo é bem variado, ou seja, profissionais de várias áreas, não somente da educação. Para o currículo cada acréscimo que você fizer é ponto positivo na sua carreira profissional.

Pensando no futuro [c] continuidade da formação universitária –após a graduação o acadêmico tem o interesse de continuar seus estudos e compreende que ao estar vinculado a um grupo de pesquisa que desenvolvem as atividades de pesquisa e de extensão, haverá mais possibilidade de ingresso aos programas de pós-graduação ao conciliar em seu currículo os três pilares ensino, pesquisa e extensão. Como apresentam os relatos:

- Resposta sujeito A4: Com o intuito de seguir minha formação acadêmica com a possibilidade de ingressar no programa de pós-graduação.
- Resposta sujeito A5: Para o currículo cada acréscimo que você fizer é ponto positivo na sua carreira profissional.
- Resposta sujeito A6: Possibilidade de continuar a vida acadêmica.

Sobre a escolha de participação em projetos de pesquisa e/ou extensão, os três aspectos relatados demonstram que os acadêmicos traçam o percurso de formação inicial coexistindo a preocupação e interesse de uma formação contínua já em seus primeiros passos. Aos poucos querem delinear a construção de conhecimentos além do que a sala de aula universitária proporciona, com almejo de seguimento da sua constituição profissional. Sobre *as experiências*, as questões tinham como propósito identificar no relato dos acadêmicos quais foram seus aprendizados, desafios e as relações interpessoais junto ao grupo de pesquisa e/ou extensão.



© Oscar Dechiara

“

a extensão não pode ser compreendida como ação promovida por professores e alunos como uma mera assistência social ao outro sem escutar o que a sua realidade e experiência comunica

Foram desenvolvidas quatro perguntas para maior clareza destas peculiaridades: [1] Como foi a sua experiência participando dos Projetos de Pesquisa junto a um grupo de estudos? [2] Como foi sua experiência participando dos Programas de Extensão junto a um grupo de estudos? [3] Quais os desafios encontrados neste percurso: como participante em Grupo de Pesquisa e/ou Programas de Extensão? [4] Como foi sua relação com os integrantes dos projetos e programas, sejam eles: professores, colegas bolsistas, acadêmicos de graduação, de mestrado ou de doutorado?

Na primeira questão os relatos apontaram os seguintes elementos quanto às experiências em projetos de pesquisa junto a um grupo de estudos: [a] aprende a ter um olhar crítico sobre sua formação; [b] aprende as dimensões da formação; [c] aprende sobre o desenvolvimento e crescimento coletivo na formação; [d] aprende a compreender e sistematizar os conteúdos trabalhados no decorrer do curso; [e] aprende uma construção do conhecimento com integrantes de diferentes áreas do conhecimento e níveis de formação universitária; [f] aprende determinadas atividades de rotina e específicas como integrante.

A segunda questão apresentou alguns acadêmicos que não participaram de atividades de extensão e os outros que manifestaram vivências prazerosas e construtivas, em que a prática da extensão proporciona vivenciar uma determinada realidade para conhecer um espaço e os sujeitos que a ele pertence para uma interação do social e do institucional com o intuito de uma ação transformadora reflexiva para a construção de novos conhecimentos na articulação da teoria e a da prática. Os relatos apontaram: [a] articulação da teoria e da prática no contexto escolar; [b] contribuição na formação pedagógica; [c] aproximação de realidades. Como exposto nos relatos abaixo:

- Resposta sujeito A1: Muito interessante por possibilitar vivenciar na prática o contexto da escola, articulando teoria e prática.
- Resposta sujeito A2: No ano de 2013 iniciei minha participação na Hora do Conto, também como voluntária; tal programa foi tão intenso que no presente ano atuo como bolsista do mesmo.

O primeiro projeto foi de grande importância sim, porém não foi muito além do que o projeto de pesquisa já me proporcionava; no que diz respeito ao Hora do Conto, esse projeto fez com que eu me redescobrisse aos pouquinhos, me levou à classe hospitalar, minha grande paixão hoje, me presenteou com gargalhadas, olhos arregalados e a espontaneidade de pequenos acamados do Centro de Tratamento a Crianças e Adolescentes com Câncer do HUSM, com a emoção de pais e mães dessas crianças e adolescentes; me presenteou com a criatividade e a imaginação de crianças da Educação Infantil. Poder vivenciar momentos como os que o programa me proporciona é maravilhoso, esses momentos contribuem para minha formação inicial me incentivando a querer buscar sempre mais, estudar, ler, pesquisar e principalmente estar lá com aquelas crianças que já são especiais. Além disso, o programa funciona como uma iniciação à docência, me proporcionando a prática orientada antes do estágio supervisionado, o que me deixa mais tranquila para tal, acreditando que estou pronta para a inserção na sala de aula.

- Resposta sujeito A3: A possibilidade de aproximação das escolas da rede pública. Acredito ser importante a aproximação das redes privadas, o que hoje não acontece com frequência. Este também é um contexto de trabalho que precisa ser discutido e aproximado.

A terceira questão ao perscrutar sobre as experiências dos desafios encontrados, os relatos indicaram dimensões antes da inserção ao grupo de pesquisa e outros que vem enfrentando no percurso já como integrante. Conforme relatos que seguem:

[a] dificuldade para escolher o grupo de pesquisa:

- Resposta sujeito A1: Escolher o grupo de pesquisa que desse suporte às minhas demandas de formação e que viesse de encontro às minhas inquietações e às questões que me mobilizaram para a pesquisa.

[b] importância de construir vínculos significativos e relações de respeito quando uma pesquisa ultrapassa o espaço universitário.

- Resposta sujeito A2: O desafio encontrado diz respeito à rejeição das instituições de ensino em participar dos projetos e programas,

pois relatam que acadêmicos e professores universitários "usam" a escola e não levam um retorno, não fazem um diálogo final, apresentando os resultados da pesquisa. Sempre foi uma preocupação e responsabilidade do grupo em fazer esse diálogo final, deixando inclusive cópias de relatórios nessas instituições; acredito que os coordenadores de projetos das universidades deveriam atentar para essa pequena falha.

[c] suposta percepção de distanciamento na articulação dos três eixos ensino, pesquisa e extensão.

- Resposta sujeito A4: O principal desafio é conseguir articular os conceitos e conhecimentos discutidos no curso com o que está sendo discutido no grupo.

[d] a falta do tempo.

- Resposta sujeito A3: O grande desafio de hoje é o tempo. Acabamos por nos dedicarmos demais à vida acadêmica e nos distanciamos de outras atividades tão importantes quanto teatro, cinema e até mesmo as atividades familiares.

[e] dificuldades para as leituras, relações entre os integrantes do grupo e elaboração de artigos.

- Resposta sujeito A5: No projeto de pesquisa estão sendo as novas leituras que estão me pedindo mais atenção e pesquisa, por serem de um nível maior ao qual estou habituada. Mas é um desafio positivo, por agregar conhecimento.

No de extensão o maior desafio era a desunião e a competitividade no sentido negativo, não havia uma organização de funcionamento do grupo, deixar para fazer as atividades em cima dos prazos, sendo que havia tempo para executar.

- Resposta sujeito A6: A maior dificuldade que encontrei foi escrever artigos devido à falta de conhecimento sobre o mesmo.

Ao indagar sobre as relações com os integrantes dos projetos e programas a questão de número quatro evidenciou resultados de uma relação interpessoal positiva com os integrantes do grupo. Em alguns momentos aparecem críticas, mas simultaneamente há compreensão de respeito às diferentes individualidades, conforme a podemos observar a seguir:

- Resposta sujeito A1: Muito boa. De parceria, compartilhamento de conhecimentos e aprendizagens.

- Resposta sujeito A2: A relação com os demais integrantes sempre foi boa.

- Resposta sujeito A3: Uma relação de respeito e solidariedade. Às vezes nos indignamos por querermos o mesmo comprometimento e responsabilidade de todos os integrantes, mas no final acabamos tendo que entender e respeitar os limites e o tempo do outro. Isso também é uma aprendizagem, que não é tão fácil de ser desenvolvida!

- Resposta sujeito A4: Foi muito boa. Pois sempre houve a possibilidade de aprender e crescer juntos, desenvolvendo um trabalho colaborativo.

- Resposta sujeito A5: A minha relação é boa, como tenho perfil mediadora e não retenho o conhecimento somente comigo, procuro sempre trabalhar para que o grupo tenha todas as informações possíveis.

- Resposta sujeito A6: Somos um grupo bem unido podemos contar com a colaboração de todos inclusive de ex-integrantes do grupo.

O incentivo de boas relações interpessoais é essencial para o processo da formação inicial, o acadêmico precisa saber como harmonizar as relações intrapessoais e interpessoais para conseguir equilibrar os seus desejos, anseios e emoções e ao mesmo tempo respeitar os outros que pertencem ao mesmo espaço social. Este ao presenciar e pertencer às diferentes experiências de convívio, sejam eles favoráveis ou desfavoráveis, futuramente encontrará os melhores caminhos para estabelecer uma agradável relação profissional de aprendizagem com os alunos e com todos os outros que pertencem ao espaço escolar que atuará.

Com os relatos apresentados pelos sujeitos de suas experiências na pesquisa e na extensão condizem com as compreensões de Severino (2007) como um espaço de formação pedagógica; de Oliveira e Garcia (2009), como um espaço privilegiado que caminha ao lado do ensino e da pesquisa com o fim de revelar e construir novos conhecimentos; e de Freire (1980), como construção do conhecimento nas relações homem-mundo, nas relações e ações de transformação sobre a realidade.

O tópico *convergências* teve como foco perceber no relato dos acadêmicos como eles percebem a sua formação inicial na prática do ensino que articula as ciências existentes; da pesquisa que constrói o novo, confirma e contesta conhecimentos existentes; e da extensão que articula os interesses do ensino e da pesquisa (Frantz y Silva, 2002).

Ao considerar que a formação precisa de apropriação do saber e a construção do saber na articulação destes três eixos, com o questionamento "Em que esta participação contribuiu na sua formação inicial durante o ensino de graduação?", os relatos manifestaram alguns indicadores significativos de qualidade para a formação, como: [a] um diferencial na formação; [b] auxílio para conciliar teoria e prática no cotidiano; [c] importância para a qualidade da aprendizagem; [d] construção do conhecimento fundamentado em teorias basilares; [e] importante para a carreira docente, a vida e as relações com o outro; [f] construir conhecimento sobre a formação do pedagogo.

Os futuros pedagogos em nenhum momento apresentam descontentamento da escolha, mesmo presente nos relatos anteriores algumas dificuldades durante a caminhada. As contribuições para a sua formação inicial enquanto inseridos em grupos de pesquisa para a articulação entre o ensino, a pesquisa e extensão foram expressivas, as amostragens das narrativas

evidenciam o muito que o acadêmico pode ter de experiências para construção de novos conhecimentos na relação teoria e prática ao longo da trajetória universitária.

4. Considerações finais

Objetivado com o trabalho investigar como coadjuva a teoria e a prática na confluência do ensino, da pesquisa e da extensão na formação inicial do acadêmico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, os elementos presentes a partir das experiências pela escolha desta experiência em projetos de pesquisa e extensão, os acadêmicos manifestaram preocupação com a sua formação, entendendo esta prática como construção de novos conhecimentos inter-relacionados aos estudos do ensino e um caminho para a continuidade da trajetória universitária em programas de pós-graduação.

Os desafios apresentados com relação aos anseios, dificuldades e problemas enfrentados pelos sujeitos da pesquisa a análise do que foi apresentado interpreta que breves diálogos entre o coordenador do grupo de pesquisa e seus integrantes são capazes de solucionar tais inquietações.

As convergências relatadas demonstram que a formação no ensino superior no entrelaçamento dos três pilares contribui para uma formação inicial, para que o futuro professor possa levar estas experiências para a sua sala de aula para instigar e incentivar o educando para uma relação de ensino e aprendizagem com qualidade.

O estudo conseguiu importantes indicadores acerca de como vem se delineando o ensino, a pesquisa e a extensão na formação inicial dos futuros pedagogos e de seu significado para a qualidade dessa formação: [a] diferencial na formação; [b] auxílio para conciliar teoria e prática no cotidiano; [d] importância para a qualidade da aprendizagem; [e] construção do conhecimento fundamentado em teorias basilares; [f] importante para a carreira docente, a vida e as relações com o outro; [g] construir conhecimento sobre a formação do pedagogo.

Vivenciar o ensino, pesquisa e extensão e analisar as contribuições dos sujeitos da pesquisa com os mesmos movimentos de formação inicial, trazem para a reflexão a importância da instituição de ensino superior organizar uma proposta de formação do pedagogo que valorize a indissociabilidade entre os três pilares; que incentive e atenda os diferentes perfis dos acadêmicos pertencentes ao curso do período diurno e/ou noturno. Para que todos tenham a possibilidade desta experiência é necessário que os grupos de pesquisa participem mais ativamente do ensino de graduação com suas propostas de estudos e pesquisas para os acadêmicos compreenderem o valor e significado deste saber na construção dos conhecimentos. Quanto aos professores, cabe-lhes o discernimento de elaborar um planejamento em conjunto com todos que integram o seu grupo de estudos, incluindo atividades avaliativas colaborativas, com o objetivo de estimular a troca de ideias para solucionar situações problemas, assegurando um ensino e aprendizagem individual e coletivo de qualidade, sem sobrecarregar os estudantes durante o ensino de graduação.

Referências bibliográficas

Ministério da Educação de Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). nº 9394/96.

Ministério da Educação e Cultura de Brasil (2006). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, De 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf (01/09/2014).

Ministério da Educação Brasil (2014). Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ. Bolsas e Auxílios. Disponível em: <http://www.cnpq.br/pt/web/guest/bolsas-e-auxilios;jsessionid=81444BC17268C7FA00C20C-84B3FD1EEE> (01/09/2014).

Frantz, W. y Silva, E.W. (2002). A extensão universitária. In Silva, Enio Waldir da, As funções sociais da universidade: o papel da extensão e a questão das comunidades. Ijuí, RS: UNIJUÍ.

Freire, P. (1980). Extensão ou Comunicação? 5º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2008). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 37ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

Godoy A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas, 35(2), 57- 63, abril. São Paulo.

Moraes, R. (2007). Análise Textual Discursiva. Roque Moraes, Maria do Carmo Galiuzzi. Ijuí: Unijuí.

Oliveira, T. M. N. de y Garcia, B. R. Z. (2009). A extensão e o seu papel na formação acadêmica. Revista Univali. Itajaí, 14(1), 111-117. Editora da Univali.

Pimenta, S. G. (1994). O estágio na formação de professores unidade teoria-prática. São Paulo: Cortez.

Severino, A. J. (2007). Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez.

Universidade Federal de Santa Maria (2012). Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação, 2012. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/ce/> (01/09/2014).

Universidade Federal de Santa Maria (2008). Política de Extensão da Universidade Federal de Santa Maria. Julho, 2008. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/pre/images/anexos-do-site/Politica.pdf>(10/10/2014).

Universidade Federal de Santa Maria (2012). Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Noturno. Estratégias Pedagógica. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/prograd/index.php/documentos/ppcs-projetos-pedagogicos/8-paginas/10-cursos-de-graduacao> (10/10/2014).

Universidade Federal de Santa Maria [U4] Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Grupos de Pesquisa – Ciências Humanas. Disponível em: <http://prpqp.ufsm.br/pesquisa/grupos-de-pesquisa>(10/10/2014).

As contribuições de um projeto de extensão na formação inicial do professor de Matemática

Integración de la docencia y la extensión /
Intervenciones

Marnei Luis Mandler
marnei.mandler@udesc.br

Graciela Moro
gracimoro@gmail.com

RECEPCIÓN: 24/06/16
ACEPTACIÓN FINAL: 03/10/16

Regina Helena Munhoz
rmunhoz@gmail.com

Professores e pesquisadores da
Universidade do Estado de Santa
Catarina, Brasil.

Eliane Bihuna de Azevedo
eliane.bihuna@gmail.com

Resumo

Este texto apresenta as contribuições proporcionadas por um projeto de extensão universitária junto ao processo formativo de uma futura professora de Matemática. Trata-se de um projeto em andamento, desenvolvido por pesquisadores brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no âmbito de um Programa de Extensão intitulado “Ensino de Ciências e Matemática: abordagens interdisciplinares”. Por meio da intervenção proporcionada por um Clube de Matemática, a professora em formação é responsável por abordar conteúdos curriculares de Matemática junto a alunos do Ensino Básico, sua futura área de atuação profissional. Acreditamos que, ao proporcionar o contato semanal com o ambiente escolar, explorando conceitos matemáticos de forma lúdica e com o apoio de materiais didáticos variados, a extensão universitária contribui para a integração entre universidade e escola, colaborando para a formação docente com um olhar voltado à prática profissional e diretamente relacionado com atividades de ensino e de pesquisa.

Palavras-chave

- Clube de Matemática
- Formação Inicial do Professor de Matemática
- Atividades Lúdicas para o Ensino de Matemática
- Indissociabilidade entre Pesquisa, Ensino e Extensão

Resumen

Este artículo presenta contribuciones producidas por un proyecto de extensión universitaria en conjunto con el proceso de formación de un futuro profesor de Matemáticas. Este es un proyecto aún en curso, desarrollado por investigadores brasileños en la Universidad do Estado de Santa Catarina (UDESC), en el ámbito de un programa de extensión titulado “Ensino de Ciências e Matemática: abordagens interdisciplinares”. El maestro en formación es responsable por tratar contenidos de matemáticas con los estudiantes de educación básica, su futura área profesional, en un Club de Matemática. Se cree que al proporcionar el contacto semanal con el ambiente escolar, la exploración de conceptos matemáticos a través del juego y con apoyo de una variedad de materiales, la extensión universitaria contribuye a la integración entre universidad y escuela y a la formación del profesorado con la mirada en la práctica profesional y directamente relacionada con las actividades de enseñanza e investigación.

Palabras-clave

- Club de Matemáticas
- Formación inicial del profesor de Matemáticas
- Actividades lúdicas para la enseñanza de la matemática
- Inseparabilidad de investigación, enseñanza y extensión

Para citación de este artículo

Mandler, M. L.; Munhoz, R. H.; Bihuna de Azevedo, E. y Moro, G. (2016). As contribuições de um projeto de extensão na formação inicial do professor de matemática. En *Revista +E versão digital*, (6), pp. 330-335. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL

1. Introdução

Neste texto apresentamos algumas contribuições que a prática proporcionada pelo desenvolvimento de atividades de um projeto de Extensão Universitária, na área de Educação e Cultura, pode propiciar à formação inicial de discentes de Licenciatura em Matemática.

Mais especificamente, abordamos algumas das consequências no processo formativo de uma acadêmica de Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) em função de sua participação como bolsista de um Programa de Extensão responsável, dentre outras ações, por desenvolver um Clube de Matemática junto a uma Escola Pública da rede municipal de Joinville, Santa Catarina, Brasil.

Nesse Clube, implantado no início do ano letivo de 2015, os conteúdos curriculares de matemática são abordados por meio de atividades lúdicas, em encontros semanais realizados no contra turno letivo dos alunos participantes. O público alvo do Clube é formado por estudantes das séries finais da primeira etapa do nível de escolarização brasileiro chamado de Ensino Fundamental, atendendo alunos que cursam o sexto, sétimo ou oitavo ano desse nível de ensino.

Idealizado a partir de uma demanda trazida à Universidade por intermédio da coordenação pedagógica da própria escola contemplada, o Clube “Um por todos e todos pela Matemática” (como nomeado posteriormente pelos próprios alunos) nasceu de um projeto piloto de extensão, intitulado Clube de Matemática na Escola, proposto em 2014 e colocado em prática a partir de março de 2015 por uma equipe de professores do curso de Licenciatura em Matemática da UDESC, inseridos no Grupo de Pesquisa em Educação Matemática e Sistemas Aplicados ao Ensino (Grupo PEMSA).

Em função dos bons resultados obtidos no primeiro ano de atividades e pelo interesse da escola pública em manter os laços com a Universidade, no ano letivo de 2016 o projeto Clube de Matemática continua sendo oferecido, agora como uma das ações



as contribuições no campo da extensão são os mais visíveis, visto que o projeto permite considerar a matemática mais atrativa para esses estudantes

inseridas em um Programa de Extensão intitulado “Ensino de Ciências e Matemática: abordagens interdisciplinares”. A equipe desse programa também cresceu, passando a ser constituída por docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias da UDESC e professores das Licenciaturas em Física, Química e Matemática, além de discentes (professores em formação inicial) desses três cursos.

2. O Programa “Ensino de Ciências e Matemática: abordagens interdisciplinares”

A partir da aplicação de projetos isolados de extensão, como o “Clube de Matemática na Escola”, foi sentida a necessidade de integração entre as ações extensionistas desenvolvidas por docentes dos cursos de Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Física e Licenciatura em Química da UDESC.

Nessa perspectiva e com o propósito de possibilitar um maior acesso dos estudantes e professores da Educação Básica atuantes na região de Joinville (cidade localizada na região sul do Brasil) às novas ferramentas educacionais e novas visões epistemológicas e didáticas a respeito do processo educacional, um grupo de docentes do Ensino Superior da UDESC criou o Programa de Extensão “Ensino de Ciências e Matemática: abordagens interdisciplinares”, que está em sua primeira edição no ano de 2016.

O propósito deste Programa consiste em desenvolver práticas pedagógicas interdisciplinares a partir da construção de eixos temáticos que norteiam o trabalho pedagógico nos seus aspectos teóricos e práticos, articulando os diferentes saberes e linguagens a partir do trabalho colaborativo entre professores e acadêmicos das Licenciaturas da UDESC.

Por meio do oferecimento de ações didático-pedagógicas diferenciadas, este Programa visa a uma institucionalização de espaços de formação inicial e continuada para professores de Física, Química e Matemática, ao mesmo tempo em que busca

indicar caminhos adequados e capazes de colaborar com a formação crítica, criativa e cidadã dos alunos da Educação Básica, de modo com que tais sujeitos, oriundos de diferentes segmentos sociais, possam conviver em espaços plurais e que emanam conhecimentos, competências e atitudes constantemente atualizados e articulados em termos de teoria e prática. Neste contexto, o Programa é composto por três ações de extensão. A primeira ação intitulada “Clube de Matemática na Escola” é desenvolvida junto a alunos do ciclo básico por meio de atividades que buscam explorar a matemática de forma mais atrativa, fora dos padrões tradicionais com que costuma ser tratada em sala de aula, utilizando para isso recursos pedagógicos variados, como jogos didáticos, artefatos lúdicos, desafios matemáticos, exercícios de pensamento lateral e lógica (Azevedo, Moro, Viana, Mandler, Munhoz e Dunzer, 2016).

A segunda ação do programa, nomeada “Materiais didático-pedagógicos para o ensino de Química” possui como proposta incentivar a utilização de materiais didáticos pelos professores, apontando para a necessidade de uma prática interdisciplinar e para a valorização de materiais alternativos, com foco na confecção de materiais didáticos ou paradidáticos, kits de experimentos, simulações, jogos, equipamentos e audiovisuais, dentre outros artefatos que podem auxiliar no ensino de Química para o nível básico. Por sua vez, a proposta da terceira ação, intitulada “Formação Continuada: Interdisciplinaridade em Foco” consiste no oferecimento de cursos de capacitação continuada para os professores da Educação Básica, envolvendo temáticas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e “A construção do conceito de número pela criança na Educação Infantil”.

Nesse texto, nos restringimos a destacar os impactos da ação “Clube de Matemática na Escola” na formação inicial de uma acadêmica do curso de Licenciatura em Matemática, que participa há dois anos consecutivos como bolsista desse projeto de extensão, atuando como responsável pelo planejamento e execução das atividades do Clube, sob a orientação de alguns professores da área de Matemática e Educação Matemática. Tal restrição ocorre devido ao fato de que este projeto conta com apenas esta bolsista e tem apresentado resultados bem positivos tanto para a sua formação inicial quanto em relação ao aprendizado em matemática dos alunos da Educação Básica participantes do Clube.

3. O papel da extensão universitária na formação do futuro professor de Matemática

De acordo com o Projeto Político Pedagógico¹ (PPC) do curso de Licenciatura em Matemática da UDESC, o licenciado em Matemática deve receber, em sua formação inicial, condições que lhe permitam atuar em seu campo profissional por meio de:

- Conhecimentos sólidos referentes aos conteúdos de matemática do Ensino Fundamental e Médio;
- Conhecimentos de matemática superior que lhe possibilitem aprofundar os conhecimentos dos programas curriculares do Ensino Fundamental e Médio e destacar a importância dos conteúdos a ser ensinados enquanto professor, a partir de abordagens interdisciplinares;
- Conhecimentos didáticos e pedagógicos que lhe propiciem o exercício de sua atividade docente, embasado nos conhecimentos de história, psicologia e filosofia das ciências e da matemática;
- Habilidade para discutir, analisar e avaliar propostas curriculares, livros didáticos e materiais pedagógicos;
- Capacidade de elaborar e desenvolver projetos de ensino e pesquisa que contribuam para a sua prática docente, considerando os aspectos regionais específicos de seu campo de atuação.

Nesse contexto, destacamos que os objetivos da formação inicial do professor de Matemática consistem em possibilitar reflexões sobre o papel do professor nos processos de ensino e aprendizagem, com domínio de conteúdos específicos e de metodologias para o ensino de Matemática e uma visão interdisciplinar que o permita contextualizar seus diferentes saberes, relacionando a matemática com a vida cotidiana e com outras áreas, a partir de uma postura crítica, criativa e dotado da visão humanística necessária para sua atuação docente.

Porém, quais ações constantes do percurso formativo do futuro professor de Matemática devem ser direcionadas para a sua prática docente, de forma a lhe oferecer meios de exercitar os conhecimentos construídos no âmbito acadêmico junto ao seu futuro campo de atuação profissional?

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (em cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de

1) http://www.joinville.udesc.br/portal/ensino/graduacao/matematica/arquivos/PPC_Matematica.pdf (22/06/2016)

segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015), os cursos de formação de profissionais do magistério da Educação Básica devem adotar, dentre seus princípios:

“a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério.” (Brasil, 2015:4)

Na visão de Manfredo (2008), a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão consiste em uma importante ênfase da ação universitária ao permitir o exercício da responsabilidade social da Universidade perante a comunidade em que está inserida, por meio da proposição de projetos de extensão integrados ao ensino e à pesquisa que propiciam a produção de novos saberes e o compartilhamento entre os conhecimentos presentes em seus diferentes contextos, de forma a contribuir para o desenvolvimento tanto da Universidade quanto da comunidade.

Esse enfoque está em consonância com o exposto no Plano Nacional de Extensão Universitária (Brasil, 2001), que indica que “a Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico” (Brasil, 2001:5).

Tal legislação indica ainda que, ao retornar para a Universidade, docentes e discentes devem submeter o aprendizado obtido na prática a uma reflexão teórica:

“Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmicos e popular, terá como consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.” (Brasil, 2001:5)

Nessa perspectiva, concordamos com Siple, Mandler, Comiotto e Santos (2015) quando afirmam que os cursos de licenciatura devem desenvolver projetos que incentivem a interlocução entre as comunidades acadêmica e escolar visando ao enriquecimento de ambas. Especificamente em relação à formação inicial do futuro professor de matemática, Siple e outros (2015) aconselham a realização de ações extensionistas que proporcionem ao futuro professor “vivenciar, confrontar e recriar algumas metodologias e teorias adquiridas ao longo da Licenciatura e que serão fundamentais para o seu desenvolvimento profissional” (Siple e outros, 2015:2). Nesse sentido, apresentamos na próxima seção a vivência com a realidade escolar proporcionada pelo desenvolvimento da ação “Clube de Matemática na Escola” e suas contribuições junto ao processo formativo de uma acadêmica de Licenciatura em Matemática.

4. As contribuições na formação inicial de um professor de Matemática advindas do desenvolvimento de um Clube de Matemática

A acadêmica que participa como bolsista do projeto de Extensão “Clube de Matemática na Escola” (ação vinculada ao Programa “Ensino de Ciências e Matemática: abordagens interdisciplinares”) é aluna do quinto período do curso de Licenciatura em Matemática da UDESC. Na atual etapa de sua graduação, a acadêmica está cursando a segunda disciplina referente aos Estágios Curriculares Supervisionados, que de acordo com a legislação brasileira (Brasil, 2003), devem iniciar a partir da segunda metade do curso e totalizar uma carga horária de estágio correspondente a 400 horas. Na disciplina Estágio Curricular Supervisionado I, os acadêmicos têm o seu primeiro contato formal com as escolas de Ensino Básico, com os respectivos estudos centrados na análise da fundamentação pedagógica e no conhecimento e funcionamento das escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio. Na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II, o objeto de estudo centra-se na análise e organização dos programas curriculares das disciplinas de Matemática oferecidas nas escolas básicas, mediante reflexão sobre documentos oficiais. Apenas nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado III e IV (a ser cursados nos dois últimos períodos) que os acadêmicos passam a ministrar aulas de matemática na escola básica, por meio dos estágios chamados de regência no Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente.

Dessa forma, a acadêmica, cujo processo formativo está em discussão nesse texto, antes de iniciar suas atividades como bolsista do projeto de extensão, ainda não possuía nenhuma experiência formal de regência de conteúdos matemáticos junto a alunos do ensino básico.

A acadêmica iniciou suas atividades no Clube de Matemática em março de 2015 e desde então é responsável, juntamente com a equipe de professores orientadores, por idealizar, planejar, executar e relatar as experiências desenvolvidas junto a um público constituído por cerca de 30 (trinta) alunos do ensino fundamental de uma escola pública. A sua principal responsabilidade consiste em explorar, por meio de encontros semanais realizados no contra turno letivo, conteúdos curriculares de matemática do nível básico, com ênfase na utilização da metodologia de Jogos para o Ensino de Matemática, com o propósito de oferecer ao público participante o aprendizado de conhecimentos matemáticos mediante formas mais atrativas de ensino, que evidenciem os aspectos lúdicos e lancem mão de recursos pedagógicos diferenciados.

Dentre os objetivos específicos, cujo alcance é esperado com a proposição e execução de tais atividades extensionistas, destacamos a valorização da utilização de jogos e demais artefatos didáticos para o ensino de Matemática; a promoção do estudo de Matemática e a ampliação do interesse, curiosidade e motivação do estudante do Ensino Básico pela matemática, buscando que

esse assuma uma postura mais comprometida com o seu próprio aprendizado (Azevedo e outros, 2016:5).

Para atingir tais objetivos, a acadêmica desenvolveu diversas atividades com o público alvo durante todo o ano letivo de 2015 e até o presente momento de 2016. As principais atividades aplicadas em 2015 podem ser consultadas em Azevedo e outros (2016), já as atividades em desenvolvimento em 2016 passaram a ser focadas na construção e adaptação de jogos tradicionais brasileiros visando ao ensino de matemática, sendo que este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado profissional em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias, cuja autora passou a integrar a equipe do Clube em setembro de 2015. Nesse contexto, acreditamos que as atividades em desenvolvimento vinculam a extensão com o ensino, ao proporcionar à acadêmica o contato direto com o ambiente escolar, sua futura área de atuação profissional, o qual lhe permite colocar em prática algumas das metodologias para o ensino de matemática, estudadas na graduação, e também se vinculam com a pesquisa, ao aliar o planejamento e execução das atividades extensionistas com os resultados parciais de uma pesquisa em andamento, permitindo aperfeiçoar tanto as técnicas de ensino utilizadas quanto o material didático em elaboração no mestrado profissional, permitindo que o campo da extensão sirva também como ambiente para testagem e avaliação dos produtos educacionais concebidos na pós-graduação.

Nessa perspectiva, a bolsista do Clube de Matemática tem a oportunidade de vivenciar, em um só momento, uma experiência de ensino, como processo de formação profissional, de pesquisa, como investigação sobre os resultados dos métodos utilizados em sua prática enquanto docente e, principalmente, de extensão, na medida em que sua prática consiste em uma intervenção sobre um contexto social concreto.

Em relação às contribuições no campo do ensino, a participação no projeto permite à acadêmica desenvolver o seu aprendizado para a docência, visto que a prática semanal junto aos alunos do Clube de Matemática lhe exige a realização do planejamento das atividades que serão abordadas, a definição de objetivos específicos para cada atividade, a escolha da melhor abordagem ou metodologia para que os resultados sejam alcançados, a avaliação dos alunos no desenvolvimento das atividades, tudo isso aliado a um domínio do conteúdo específico e a uma transposição didática desses conteúdos para que haja a compreensão dos alunos.

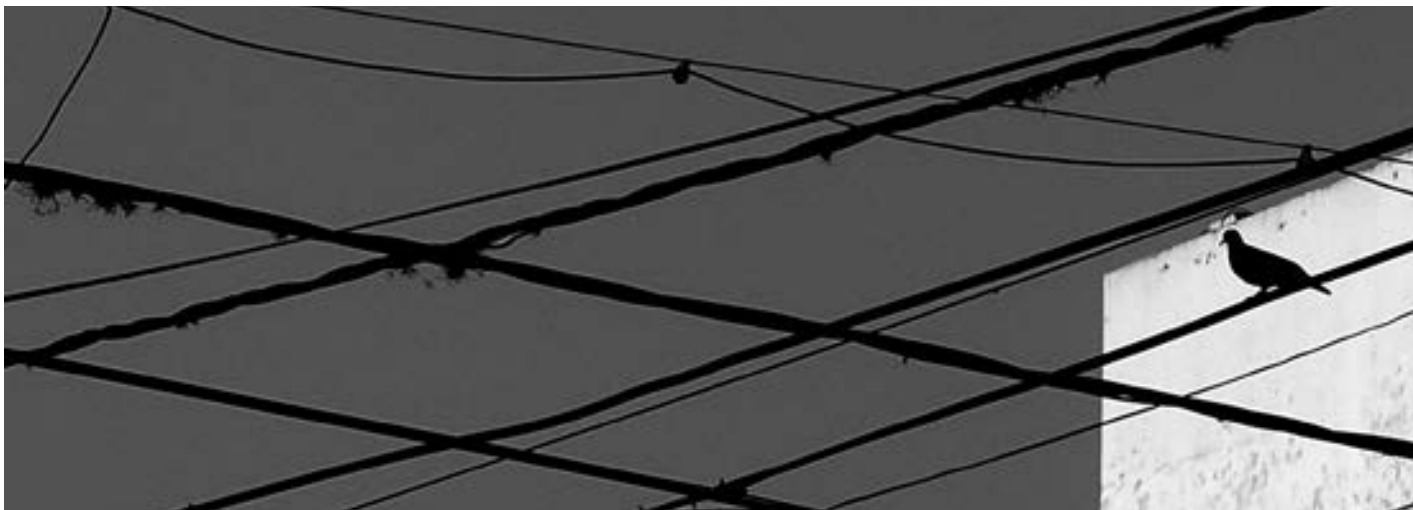
Além de todos esses pontos, a professora em formação também exercita outros conhecimentos exigidos dos professores, como o conhecimento pedagógico geral, o gerenciamento e organização da sala de aula, bem como o conhecimento sobre os alunos e as particularidades sobre como se processa o aprendizado desses alunos, exigindo muitas vezes que um determinado conceito seja explorado de diferentes modos, exigindo da professora em formação

habilidades de comunicação e de interação social com os alunos. Ainda, com a inserção da professora em formação no ambiente escolar formal, esta também recebe contribuições advindas do contato com os demais professores de Matemática da escola, visto que esses podem colaborar no projeto, indicando quais conteúdos os alunos possuem maiores dificuldades e que poderiam ser tratados de uma forma diferenciada no Clube de Matemática. Dessa forma, o projeto permite à licencianda um contato com o corpo docente e com os gestores da própria escola, em especial com a coordenadora pedagógica, que além de fornecer todo o aparato prático para a realização do Clube, também acompanha as atividades desenvolvidas com um olhar voltado às necessidades da própria escola.

Nesse enfoque, acreditamos que o desenvolvimento do Clube de Matemática pode ser visto como uma ação, mesmo que isolada, que se preocupa em contribuir com a diminuição do complexo problema posto por Pereira (2000), referente à “dicotomia existente entre a formação teórica e prática” que é oferecida nos cursos de licenciatura brasileiros e que se reflete na “desvinculação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos dos conteúdos”, bem como ajuda a diminuir o “distanciamento entre a formação acadêmica e as questões colocadas pela prática docente na Escola” (Pereira, 2000:57).

Quanto às contribuições no campo da pesquisa, acreditamos que o trabalho colaborativo desenvolvido entre a bolsista do projeto de extensão e a mestranda é extremamente salutar para ambas, visto que as atividades desenvolvidas são otimizadas de forma com que o Clube de Matemática também consista num campo de experimentação dos produtos educacionais desenvolvidos no âmbito da pós-graduação, ao mesmo tempo em que permite à licencianda desenvolver suas habilidades de professora pesquisadora, interagindo com os estudantes do ciclo básico de forma com que estes venham a desenvolver um aprendizado próprio, pautado nas suas próprias experiências na manipulação e confecção dos jogos e demais artefatos didáticos abordados no Clube de Matemática.

Por fim, as contribuições no campo da extensão são os mais visíveis, visto que o projeto permite com que a futura professora atinja diretamente um público alvo composto por cerca de 30 alunos (quantitativo equivalente a uma turma de ensino básico brasileiro), de forma a proporcionar a melhoria do aprendizado matemático desses alunos, a partir de metodologias que visam a considerar a matemática mais atrativa para esses estudantes, de forma com que esses passem a se dedicar mais ao estudo da matemática e vindo a proporcionar, em longo prazo, uma melhoria da qualidade da educação básica oferecida pela escola pública, que futuramente poderá ser medida pelo desempenho da escola nos instrumentos oficiais de avaliação da educação brasileira.



© Laura Hormaeche

5. Conclusão e considerações finais

Acreditamos que as ações do projeto de extensão Clube de Matemática na Escola, inserido no programa de extensão “Ensino de Ciências e Matemática: abordagens interdisciplinares” possibilitam ao futuro professor vivenciar a rotina da escola, com todos os seus fatores que influenciam no aprendizado dos alunos, permitindo a construção de conhecimentos bilaterais, que impactam tanto na formação da futura professora, que ao ter contato com o que ocorre no ambiente escolar, enfrentando as dificuldades e desafios presentes no processo educacional da escola básica, sofre um processo de enriquecimento em sua formação profissional, bem como na formação matemática dos alunos do ensino fundamental, público diretamente atingido com as atividades extensionistas que, por meio delas, permitem ampliar ou consolidar seus conhecimentos matemáticos escolares. Também destacamos que a realização de projetos e programas de extensão com esse enfoque viabiliza a aproximação da Universidade com o seu entorno social, permitindo uma integração humana e o compartilhamento de conhecimentos técnicos e metodológicos produzidos na academia e a socialização dos saberes típicos da escola que tanto enriquecem os processos de formação de novos professores quanto agregam valores profissionais às atuações dos próprios docentes universitários, responsáveis pela idealização de tais projetos. Nessa perspectiva, esperamos ter evidenciado nesse texto as principais contribuições que um projeto de extensão pode proporcionar à formação inicial do futuro professor de matemática, ressaltando que tais iniciativas conferem um panorama positivo quanto à função social assumida pela Universidade, a partir de ações que considerem a extensão, a pesquisa e o ensino como elementos indissociáveis e integrados com a formação profissional.

Referências bibliográficas

- Azevedo, E. B.; Moro, G.; Viana, J. B.; Mandler, M. L.; Munhoz, R. H.; Dunzer, S. (2016). No prelo. “Clube de Matemática: uma parceria entre Escola e Universidade propiciada por um projeto de extensão”. In XII Encontro Nacional de Educação Matemática, São Paulo, Brasil: Anais do XII ENEM.
- Brasil (2001). *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Edição Atualizada. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e Secretaria do Ensino Superior (SESu) do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Brasil.
- Brasil (2003). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução no 3, de 18 de fevereiro de 2003 – CNE/CES. *Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Matemática*. Recuperado de: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces032003.pdf (19/06/2016).
- Brasil (2015). Conselho Nacional de Educação. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, (124), 8-12, 02 de julho. Recuperado de: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192 (10/06/2016).
- Manfredo, E. C. G. (2008). Ensino–Pesquisa–Extensão: uma experiência no curso de Licenciatura em Matemática da UFPA em Jacundá. *Revista Udesc em Ação*, 2, 1–13.
- Pereira, J.E.D. (2000). *A formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.
- Siple, I. Z.; Mandler, M. L.; Comiotto, T.; Santos, L. M. (2015). *Playground da Matemática: uma prática de extensão para a formação inicial de professores que ensinam matemática*. En Conferência Internacional do Espaço Matemático em Língua Portuguesa CIEMeLP 2015. Coimbra, Portugal. Anais do CIEMeLP.

Juego, ingenio y emoción: otra forma de aprender matemática

Integración de la docencia y la extensión /
Intervenciones

Mariel Lovatto
ma.lvtto@gmail.com

Agustina Huespe
aguhuespe16@gmail.com

RECEPCIÓN: 24/06/16
ACEPTACIÓN FINAL: 31/08/16

Claudia Zanabria
claudia.m.zanabria@gmail.com

Docentes investigadoras de la
Facultad de Ciencias Económicas.
Universidad Nacional del Litoral,
Argentina.

María Cecilia Municoy
mcmunicoy@live.com

Belquis Alaniz
belquisalaniz@gmail.com

Resumen

Enmarcado en la III Convocatoria a Prácticas de Educación Experiencial, este proyecto tuvo como eje temático el proceso de enseñanza de la matemática desde la mirada de la "motivación", perspectiva ésta que implica el uso de estrategias que incorporan fundamentalmente un corte lúdico además de herramientas tecnológicas y comunicativas. Pensado y ejecutado por docentes investigadores de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral y estudiantes que cursaban materias correspondientes al área Matemática.

Fue construido con base en los aportes de distintos autores que han valorado la importancia del juego en el aprendizaje y han demostrado en diversos estudios que un juego produce interés, motivación, diversión, desbloqueo y gusto por estudiar matemática.

Las actividades en las Escuelas de Enseñanza Secundaria Orientadas que participaron incluyeron juegos por Internet y de mesa y permitieron verificar una muy buena relación entre la teoría indicada como soporte y la realidad.

Palabras-clave

- Motivación
- Aprendizaje
- Matemática
- Juegos
- Extensión

Resumo

Inserido na III convocatória a Práticas de Educação Experimental, este projeto teve como eixo temático o processo de ensino de matemática, desde a motivação, perspectiva que exige o uso de estratégias que incorporam fundamentalmente atividades lúdicas, além de ferramentas tecnológicas e comunicativas. A proposta foi pensada e realizada por professores pesquisadores da Faculdade de Economia da Universidade Nacional del Litoral e alunos que faziam disciplinas relacionadas à área da matemática.

O projeto foi construído com base nas contribuições de diferentes autores que têm valorado a importância do jogo na aprendizagem e demonstraram, em diversos estudos, que o jogo produz interesse, motivação, diversão, liberação e gosto pelo estudo das matemáticas.

As Atividades nas Escolas de Ensino Médio que participaram incluíram jogos on-line e de tabuleiro, e permitiram conferir uma relação muito boa entre a teoria indicada como suporte e a realidade.

Palavras-chave

- Motivação
- Aprendizagem
- Matemática
- Jogos
- Extensão

Para citación de este artículo

Lovatto, M.; Zanabria, C.; Municoy, M. C.; Alaniz, B. y Huespe, A. (2016). Juego, ingenio y emoción: otra forma de aprender matemática. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 336-343. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

1. Introducción

En los últimos años, en muchas de las escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe, sobre todo en las escuelas públicas, se advierten situaciones que dificultan la tarea en el aula como las condiciones académicas (carga horaria, exceso de alumnos repitentes en los cursos, sobre edad, obligatoriedad, etc.) o el ambiente sociocultural (ausencia de ayuda familiar, falta de supervisión de adultos, exceso de estímulos tecnológicos, etc.). Estas condiciones determinan que la escuela se convierta en un espacio de contención más que de aprendizaje. En consecuencia, las problemáticas que se generan influyen en la motivación por el aprendizaje en general y por el aprendizaje de la matemática en particular.

El conflicto al que se trató de aportar fue por tanto la falta de motivación como obstáculo en el aprendizaje de la matemática en los estudiantes de la Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada (EESO).

La finalidad de la propuesta fue prestar un servicio de calidad que mitigara esta problemática, y dado que se enmarcó en el proyecto de Prácticas de Educación Experiencial (PEE), se convocaron e integraron al mismo alumnos que estaban cursando las materias Matemática Básica, Matemática para Economistas y Matemática Financiera de las carreras que se dictan en la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) interviniendo, como guías y responsables, docentes investigadoras de las mencionadas cátedras de la Facultad, con la colaboración de una alumna ayudante de la cátedra de Matemática Básica.

Las PEE corresponden al Plan de Desarrollo Institucional de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), que promueve la articulación entre la Universidad y el medio social en el que se encuentra inserta. Tienen como objeto promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y procesos de aprendizajes, respondiendo a los fines de la educación e inscribiéndose con sentido en los contextos sociales, políticos e históricos de la vida. La educación experiencial refiere a una clase particular de aprendizaje, a una estrategia de enseñanza que tiene un enfoque holístico y cuyo fin es relacionar el aprendizaje académico con la vida real. Además con la particularidad que, desde el centro del currículo, a través de estas experiencias se promueve en los estudiantes, la indagación, la observación sistemática, la reflexión y el espíritu científico.

2. Justificación

El eje temático para estas PEE fue el proceso de aprendizaje de conocimientos relacionados con la matemática contando con un potente instrumento de contribución: el juego y las tareas lúdicas. Se puede acceder a esta temática por diversas puertas y en este caso se optó por la puerta “motivación”, por lo que se presentaron estrategias que posibilitaran abrirla.

En este sentido, se considera a la motivación como el interés que tiene el alumno por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a él. Ese interés se puede adquirir, mantener o aumentar en función de elementos intrínsecos y extrínsecos. Influyen en la motivación aspectos como el ambiente sociocultural del alumno, la confianza en sí mismo, los acervos personales, las condiciones académicas, los estilos de enseñanza y aprendizaje. En lo referente a los estilos de enseñanza, puede decirse que en las aulas prolifera el estilo de enseñanza “tradicional”, con su forma “homogénea” y meramente transmisora que responde siempre con la secuencia: enseñar y ejercitar. De esto resulta que las matemáticas que se enseñan en el sistema escolar no son las mismas que se utilizan en el hacer cotidiano, se aprenden de forma descontextualizada, sin relación con hechos o situaciones concretas. Si la intención es “motivar” a los alumnos, su enseñanza debe estar definida por sus usos sociales y no solamente en la epistemología de esta ciencia.

En lo que respecta a los estilos de aprendizaje, el área de Matemática de la FCE propicia en sus estudiantes el aprendizaje de la matemática como un lenguaje. Este estilo de aprendizaje trasciende al contenido y favorece la comprensión tanto de la realidad científica como de la cotidiana.

A lo largo de la historia, distintas investigaciones coinciden en considerar que la falta de motivación es un obstáculo en el aprendizaje de la matemática. En este sentido, Font (1994) afirmaba que cualquier análisis del aprendizaje de las matemáticas debe considerar la motivación, la actitud hacia las matemáticas será diferente según tenga el estudiante un patrón motivacional positivo o negativo. Es de esperar un patrón positivo, que hace que frente a una dificultad el estudiante reaccione analizándola, buscando estrategias nuevas, preguntando al profesor, etcétera.

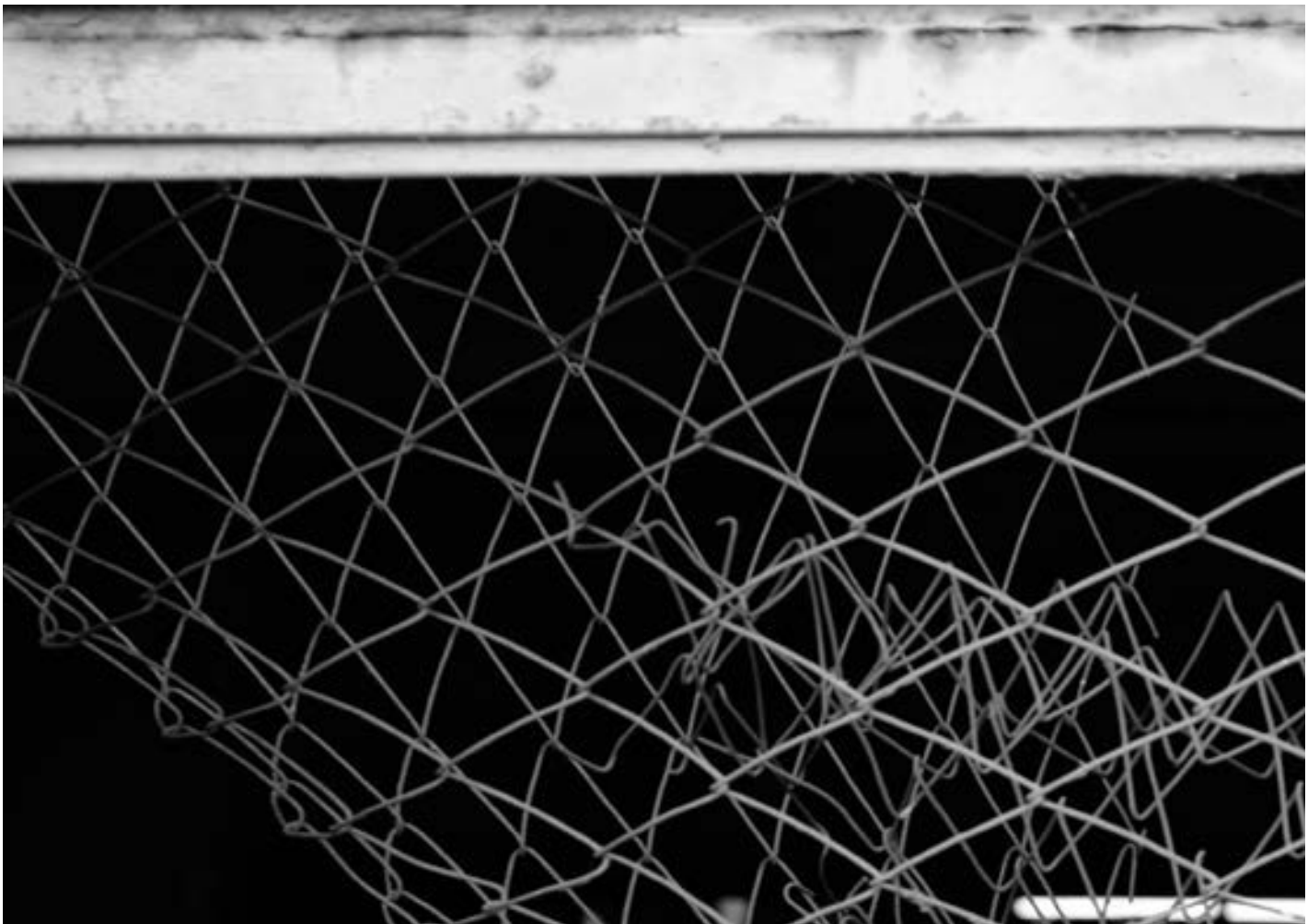
Del Informe PISA 2003 (OCDE, 2005) puede concluirse que la motivación influye en los alumnos de escuela secundaria en cuanto a la adopción de estrategias de aprendizaje eficaces.

Para desprenderse de lo “tradicional”, acorde con el nivel de educación formal donde se realizó la intervención, se utilizó el juego para desarrollar contenidos y competencias, como una forma diferente de abordar el aprendizaje y la enseñanza de la matemática. ¿Por qué el juego para motivar el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas? ¿Por qué el juego en el marco de la educación experiencial como otra forma de aprender?

En cuanto a la primera pregunta, distintos autores han valorado su importancia en el aprendizaje ya que produce entusiasmo, interés, diversión, desbloqueo y gusto por estudiar matemáticas. Adela Salvador (2013) sostiene que un juego bien elegido puede servir para introducir un tema, ayudar a comprender mejor los conceptos o procesos, afianzar los ya adquiridos, conseguir destreza en algún algoritmo, reforzar automatismos y consolidar un contenido. El juego es una actividad aceptada con facilidad por los estudiantes.

“

el proyecto tuvo como finalidad
brindar un servicio de calidad que
permita mitigar el problema de la
falta de motivación en el aprendizaje
de la matemática en estudiantes



© Laura Hormaeche

Jugar hace que se estimule el desarrollo social y se ven favorecidas las relaciones con sus compañeros de aula, la empatía, la cooperación y el trabajo en equipo, la aceptación y seguimiento de normas y la discusión de ideas. Los alumnos deben hablar, compartir, para después comprobar y explicar.

En el terreno de la matemática se observa el paralelismo entre las fases de los juegos de estrategia y la resolución de problemas. Este paralelismo fomenta el descubrimiento de procesos heurísticos en los alumnos (Corbalán, 1996; Gairín 2006; Hernández 2010). Despiertan en los alumnos la necesidad de hacer preguntas, elaborar estrategias, hacer deducciones y llevados a cabo en grupos, puede ser estimulantes, intrigantes, divertidos y gratificantes. Desarrollan capacidades cognitivas en los tres niveles de representación: enactivo, icónico y simbólico. Requieren esfuerzo, rigor, atención, memoria y estimulan la imaginación (Alsina 2007).

En cuanto a enmarcar esta experiencia en la educación experiencial, surgió de entender que, como dice Camilloni (2013), hay que proponerle al alumno universitario actividades donde, en conexión con la práctica, se le demande que ponga a prueba sus habilidades y conceptos teóricos en una situación auténtica, real, (en este caso, la planificación y puesta en práctica de clases). Estimularlo para que juzgue las consecuencias de sus acciones, enriquezca sus conocimientos y habilidades, identifique nuevos problemas y determine prioridades en cuanto a las urgencias de su solución. Adherimos además a la reflexión de esta autora, quien sostiene que cuando el aprendizaje es experiencial, quien aprende, tanto el estudiante de la FCE como el de la escuela secundaria, lo hace en las condiciones sociales de la utilización auténtica de los conocimientos. Los estudiantes aprenden en un ámbito que tiene como objetivo el logro simultáneo de fines comunitarios y educativos. El alumno aprende a usar los conocimientos en el trabajo. Este trabajo es tal que le otorga derechos y responsabilidades y promueve la adopción de decisiones autónomas. Esta experiencia se incluye en la modalidad de aprendizaje-servicio, dado que los estudiantes utilizan sus conocimientos y habilidades académicas para dar satisfacción a necesidades reales de la sociedad y responder a los requerimientos manifestados por la comunidad. Esta estrategia de enseñanza contribuye además a la formación ética de los estudiantes universitarios, porque ellos deben comprometerse con los valores del proyecto en el que participa, de la universidad y de los grupos a los que está destinada su acción.

3. Ámbito de aplicación

La matemática es un área disciplinar obligatoria durante toda la EESO. Para el primer y segundo años, la materia cuenta con cinco horas semanales, cuatro en el tercer año, y cuarto y quinto años tienen, dependiendo de la orientación, tres o cuatro horas semanales. Los contenidos comunes incluyen conjuntos numéricos, álgebra, geometría, funciones y gráficas y estadística y probabilidad. Las escuelas con las que se trabajó tienen una zona de influencia que se extiende a barrios colindantes cuyos habitantes tienen un nivel económico medio-bajo y con un nivel de estudios medios y superiores inferior a los que se registran en otras zonas de la ciudad.¹ Estas escuelas fueron elegidas teniendo en cuenta las necesidades y dificultades puestas de manifiesto por docentes que dictan clases en ellas, que por diferentes motivos tienen una relación cercana a esta Unidad Académica y por tanto fueron nuestros referentes. Y si bien es sabido que tales dificultades son compartidas por numerosos establecimientos de nuestra ciudad, nuestra decisión de limitar el proyecto a solo tres instituciones se fundó en cuestiones de organización, de tiempo áulico para llevar a cabo las experiencias y posibilidades del equipo docente.

4. Propósitos del Proyecto de Educación Experiencial

El proyecto tuvo como finalidad brindar un servicio de calidad que permita mitigar el problema de la falta de motivación en el aprendizaje de la matemática en estudiantes de EESO de la ciudad de Santa Fe a través de propuestas de actividades lúdicas. De los alumnos de la FCE, acompañados por sus docentes, se esperaba que, empleando la heurística y el lenguaje matemático generaran estrategias de aprendizaje de la matemática adecuadas para propiciar el interés y la motivación de los estudiantes de las instituciones educativas involucradas en este proyecto. En este marco, los estudiantes de la FCE realizaron prácticas que enlazaron diversos niveles de interacción e intervención en las instituciones educativas participantes de modo que significara un aporte a su formación académica y profesional. Estas estrategias contemplaron la incorporación de herramientas tecnológicas y comunicativas y tuvieron fundamentalmente un corte lúdico.

El proyecto pretendió que los estudiantes de la FCE pudieran:

- Valorar el aprendizaje de la matemática como lenguaje.
- Transmitir la idea de que se puede jugar y aprender.
- Favorecer, mediante estrategias que despierten su motivación, la comprensión de conceptos matemáticos.

1) Las escuelas son: EESO n° 256 General Juan Bautista Bustos; EESO n° 264 Constituyentes; y EESO y Mo-

dalidad Técnica Particular Incorporada n° 2025 Ceferino Namuncurá, de la ciudad de Santa Fe.

- Poner en evidencia la importancia de los procesos de pensamiento de la matemática.
- Reflexionar sobre las actividades didácticas desarrolladas para construir sus propias ideas matemáticas.
- Aplicar lo “enseñado” en su propio aprendizaje.

Por su parte, de los estudiantes de las escuelas se esperó que logaran:

- Romper el bloqueo y sortear el rechazo que sienten muchos alumnos al aprender matemática.
- Experimentar placer al jugar y aprender.
- Valorar el juego como metodología de aprendizaje.
- Incorporar las técnicas de los juegos para resolver problemas matemáticos, analizando fases, estrategias heurísticas y buscando un modelo matemático.
- Valorar el trabajo solidario y en cooperación para la búsqueda de mejores soluciones.

5. Desarrollo del proyecto

Los contenidos curriculares relacionados son: funciones, gráficas, resolución de ecuaciones y sistemas de ecuaciones, trabajo con expresiones algebraicas, resolución de problemas, notaciones simbólicas (significado).

Las actividades planificadas desarrolladas durante el segundo semestre de 2015 se organizaron en distintas etapas y espacios. Una primera etapa de organización se llevó a cabo en la FCE. En esta etapa, además de darles a conocer la propuesta a los alumnos que aceptaron participar del proyecto, se brindó información sobre las características y peculiaridades de cada institución involucrada. En las reuniones siguientes estudiantes y docentes se abocaron a preparar actividades que propiciaran el uso del lenguaje matemático con finalidad diagnóstica, se organizaron, elaboraron y seleccionaron juegos, tanto digitales como de mesa, teniendo en cuenta los contenidos curriculares a abordar, las estrategias de aprendizaje que incluyeran actividades lúdicas, como así también el uso de textos no matemáticos que aportaran al aprendizaje del lenguaje matemático. Finalmente, se definieron fechas y horarios en las instituciones escolares invitadas a participar.

En la segunda, tercera, cuarta y quinta etapa, desarrolladas simultáneamente en las escuelas y en la FCE, se hicieron las actividades de evaluación diagnóstica que aportaron información sobre lo que piensan o sienten los alumnos sobre el aprendizaje

de la matemática. En función de ello, se ajustaron las actividades planificadas, se realizaron actividades lúdicas y se hizo una puesta en común para analizar soluciones y resultados de los objetivos de aprendizajes propuestos y cumplidos.

Secuencia de juegos y actividades

Clase	Juego-actividad	Contenido
1ra.	Juego del Gran DT ²	Introducción a la resolución de juegos de ingenio relacionados con el fútbol.
2da.	Salvando los extraterrestres	Introducción a la función lineal. Gráfico y expresión algebraica.
3ra.	Algebra vs. Cockroaches ³	Función lineal, gráficos y expresión algebraica
4ta.	Baraja de funciones. Trivia	Funciones, gráficas y expresiones algebraicas
5ta.	Evaluación final	Aplicación de cuestionario y papel de un minuto

6. Evaluación

6.1. Estrategias e instrumentos

Un aspecto fundamental del proyecto fue la evaluación, que permitió valorar tanto a los estudiantes que participaron como a la experiencia que se generó. La recolección de información se realizó a partir de dos fuentes de registros. Una de ellas, denominada Registros 1, obtenida a través de la observación y participación en la experiencia; y otra, identificada como Registros 2, obtenida de la aplicación de instrumentos y estrategias intencionalmente diseñadas para tal fin.

Respecto de la información conseguida mediante Registros 1:

Observación y participación en la experiencia, nos preguntamos: ¿cómo mirar? Y en este sentido nos apoyamos en la narrativa de Eisner (1998), quien en su obra *El ojo ilustrado* expresa que los sujetos vamos creando modos de mirar —que no es ver— que dependen de la experiencia y de la persona.

Sostenemos que la acción educativa no debe ser mirada solo por el ojo experto de un investigador, pues, como afirma Freire (1997), cuando profesores y alumnos aprenden o enseñan, lo hacen con sus emociones, con sus miedos, con sus pasiones, con sus cuerpos enteros, por eso la experiencia narrada de un docente o el accionar de un alumno en el aula puede constituir un instrumento

2) El Gran DT (Director Técnico) es un juego por el cual los alumnos, al resolver problemas de ingenio, ganan puntos y pueden elegir y comprar cinco de los mejores jugadores de

equipos argentinos para integrar un equipo de fútbol. Se trata de un juego grupal, y el que resuelve correctamente y más rápido tiene la posibilidad de elegir primero al *Dream Team*.

3) Este juego aparece en Internet con el mismo nombre. Los alumnos tienen que “matar” *cockroaches* (cucarachas) en un sistema cartesiano, seleccionando las expresiones algebraicas de

las funciones lineales sobre las que caminan los insectos. Es una página interactiva que les permite avanzar en los niveles de dificultad a medida que responden correctamente.

privilegiado de reflexión. Motivo por el cual el conocimiento que se genera no es necesariamente transferible a otros entornos, pero sí, como dicen Gimeno Sacristán y otros (2002), debe provocar la reconstrucción de las formas de pensar, sentir y actuar de los que de alguna forma participan de una situación educacional. Con relación a la información obtenida por Registros 2: Instrumentos y estrategias, cabe destacar que la evaluación de los estudiantes involucrados en el proyecto se realizó desglosada en tres fases, teniendo en cuenta diferentes aspectos, y se tornó un proceso de evaluación participativa que abarcó autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en distintos momentos de la PEE, como se describe en la siguiente tabla:

Fases	Instrumento de evaluación	Aplicada a
Diagnostica	Cuestionarios cortos sobre uso del lenguaje matemático en distintos contextos e incorporación de reflexión sobre el aprendizaje logrado o no.	<ul style="list-style-type: none"> Alumnos de la FCE y de las escuelas secundarias.
Formativa	<p>Diario de reflexión: registro de lista de dudas, actividades que han presentado dificultad, acontecimientos destacados, lo aprendido o no en dichas actividades, anécdotas, reflexiones sobre la práctica, aspectos claves a considerar.</p> <p>Papel de un minuto: producción de una frase u oración que, finalizada la clase, resume el tema abordado.</p> <p>Lista de cotejos: registro de criterios o aspectos indicadores de logro, para establecer la presencia o ausencia del aprendizaje alcanzado por los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Alumnos de la FCE. Alumnos de las escuelas secundarias. Los profesores.
Final	El juego de Baraja de Funciones. Una indagación escrita, a modo de cuestionario. El papel del minuto.	<ul style="list-style-type: none"> Alumnos de las escuelas secundarias.

6.2. Resultados de la evaluación

6.2.1. De Registros 1

La observación, participación y los registros realizados, permitieron percibir un aumento de la motivación en los alumnos de las EESO ante las propuestas de aprendizaje, en las que el juego se presentó como un dinamizador imprescindible en la adquisición de habilidades tanto afectivas como cognitivas. Una de las evidencias es la intervención y el compromiso mostrado por dichos estudiantes en las actividades propuestas. En este sentido se destaca que: algunos alumnos que en las primeras clases se

mostraron ajenos a la clase se involucraron significativamente en ella, a la hora de resolver los juegos que se les planteaban, el interés por ganar los hacía involucrarse en forma directa en su aprendizaje.

En las dos últimas clases del desarrollo del proyecto, los alumnos de las EESO, formados en grupos, jugaron a la Baraja de Funciones. El objetivo del juego era avanzar a partir de la resolución de problemas en los que se involucraban las distintas representaciones de la función lineal. Otros aspectos evaluados con esta actividad fueron los que son propios de los juegos en grupo: la cooperación, el desarrollo de la expresión oral y escrita, la reflexión del trabajo para llegar a la solución, la discusión, el compartir, para después comprobar y explicar.

6.2.2. De Registros 2

Los alumnos de la FCE produjeron un diario que contaba con dos partes. En la primera, ellos realizaron una autoevaluación relacionada con su desempeño en el trabajo técnico-académico, diferenciando por actividad cuestiones como organización del trabajo, gestión de información, registro de datos, ejecución de acciones planificadas, entre otras; y también realizaron una mirada en torno a su desarrollo personal en el proyecto donde expresaron su compromiso y actitud frente a las actividades propuestas, lugar de aplicación, relación con pares, intervención frente a imprevistos. Los datos recabados son muy alentadores: alumnos muy satisfechos con su forma de trabajo frente a lo propuesto, comprometidos al máximo con las actividades, adaptados al entorno y con una preocupación constante por participar, opinar, actuar de manera crítica y preocupados por el logro de los objetivos y por la elaboración de propuestas de mejoras al proyecto. En la segunda parte de este diario los alumnos evaluaron el proyecto y establecieron como fortalezas la relación con el equipo de trabajo, la interacción lograda con los alumnos de las escuelas y la apreciación de la matemática desde otra perspectiva. En cuanto a sus aprendizajes, destacan, por un lado, el fortalecimiento de aquellos de contenido matemático reflejado en el correcto uso del lenguaje matemático que requerían las actividades propuestas, y por otro, la docencia como algo nuevo que implica responsabilidad, que los interpela a rever la realidad educativa en cuanto a los desafíos y al compromiso, en tanto encuentran en aquí el lugar donde aplicar lo que aprenden. Finalmente, se realizó a los alumnos de la EESO una indagación corta, individual y por escrito. Cada pregunta se elaboró para conocer la presencia de los mecanismos de articulación entre los conceptos y subconceptos atinentes a la función lineal y a la interiorización de sus diversas formas de representación. Se incluyeron cuatro ítems donde debían relacionar los siguientes registros de representación del concepto de función lineal: gráfico en el plano cartesiano, expresión algebraica, reconocimiento de pendiente y ordenada.

Item	Contenido	Correctas %	Erróneas %
1	Identificar elementos del concepto de función a partir de la representación externa: expresión algebraica.	100	-
2	Relacionar la representación algebraica con la visualización interna del concepto.	89,36	10,64
3	Establecer la vinculación entre la representación gráfica en el plano cartesiano y el concepto.	63,83	36,17
4	Realizar la vinculación entre dos representaciones externas del mismo concepto.	89,36	10,64

Respecto de la evaluación de la experiencia de aprender matemática jugando, los estudiantes de las EESO debían responder con frases cortas a las preguntas: P1) ¿Qué aprendiste?, P2) ¿Qué es lo que más te gustó?, P3) ¿Qué es lo que menos te gustó? y P4) ¿Qué propondrías para un nuevo encuentro? Las respuestas dadas fueron “codificadas” para poder hacer una lectura e interpretación general, y se detallan en la siguiente tabla.

Respuesta

1. Ausencia de profesores	10. Finalización del proyecto
2. Aprender jugando	11. Nuevos contenidos
3. Juegos y actividades	12. Ubicar coordenadas y rectas
4. Nuevos juegos	13. Regalos
5. Resolver ecuaciones	14. Trabajar en grupo
6. Vínculos con profesores	15. Juegos en internet
7. Nada	16. Más clases
8. Todo	17. Aprender con los profesores
9. Graficar	

En las filas de la siguiente tabla aparecen las preguntas realizadas y en las columnas los códigos de las respuestas más frecuentes:

Pregunta	Respuesta																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
P1		7	3		6		3	5	12		2	7		5	3		
P2		2	20		5	2	1	3	8				1	2	10		4
P3		1	4					14		4					6		
P4		6		11							8			4			8

Estas respuestas de los estudiantes secundarios dan cuenta de que ellos disfrutaron de la experiencia, de que jugando aprendieron la función lineal, sus gráficos y expresiones algebraicas. Se sintieron a gusto con el trabajo en grupo y demandaron que se les ofrezcan nuevos juegos para seguir aprendiendo otros contenidos matemáticos.

7. Conclusiones

A partir de los resultados anteriores, se evidencia un aumento de la motivación y del interés hacia el estudio de la matemática en el aula con la implementación de esta metodología. Los estudiantes afirman que aprender matemáticas jugando les resulta interesante y divertido. También reconocen que el uso de juegos les facilitó la comprensión del concepto de función lineal y el trabajo en grupos les permitió mejorar su aprendizaje. Asimismo, se pusieron de manifiesto valores como la solidaridad, el compromiso, el respeto, la tolerancia, la independencia, el pensamiento crítico, la honestidad, la generosidad, la humildad y la laboriosidad, tanto de parte de los estudiantes de la FCE como de parte de los estudiantes de la EESO.

Los alumnos de la FCE integrantes del proyecto trabajaron totalmente en forma colaborativa, tanto en la toma de decisiones como en la elección de las actividades, con una participación y compromiso permanente frente al aprendizaje propio y de los estudiantes de las escuelas secundarias.

La experiencia tuvo además varios aspectos positivos, a saber: el vínculo creado, de los estudiantes de la FCE entre sí y con los alumnos de las EESO que generó la confianza necesaria para que pudieran preguntar, indagar, cuestionar, de tal manera que se los veía aprendiendo y disfrutando a la vez. Por otra parte, la experiencia les permitió a los alumnos de la FCE reconocer sus propias fortalezas y debilidades frente al aprendizaje.



© Marcela Pinotti

Referencias bibliográficas

- Alsina, C. (2007). Educación matemática e imaginación. *UNIÓN*, (11), 9–17.
- Camilloni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En Menéndez, G. y otros, *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender* (pp. 11–21). Santa Fe: Ed. UNL.
- Corbalán, F. (1996). Estrategias utilizadas por los alumnos de secundaria en la resolución de juegos. *SUMA*, (23), 21–32.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Font, V. (1994). Motivación y dificultades de aprendizaje en matemáticas. *SUMA*, (17), 10–16.
- Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.
- Gairín, J. y Muñoz, J. M. (2006). Moviendo fichas hacia el pensamiento matemático. *SUMA*, (51), 15–29.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza* (11ª ed.). Madrid: Morata.
- Hernández, H.; Kataoka, V. y Silva, M. (2010). El uso de los juegos para la promoción del razonamiento probabilístico. *UNIÓN*, (24), 69–83.
- Instituto Nacional de Tecnologías y Formación del Profesorado (2012). Descartes. Matemáticas interactivas. Recuperado de: [http://recursostic.educacion.es/descartes/web/materiales_didacticos/Juegos_en_Matematicas/indice.htm\(26/04/2015\)](http://recursostic.educacion.es/descartes/web/materiales_didacticos/Juegos_en_Matematicas/indice.htm(26/04/2015)).
- Muñiz-Rodríguez, L.; Alonso, P. y Rodríguez-Muñiz, L. J. (2014). El uso de los juegos como recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas: estudio de una experiencia innovadora. *UNIÓN*, (39), 19–33.
- OCDE (2005). Informe PISA 2003. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/39732493.pdf> (16/04/16).
- Salvador, A. (2013). El juego como recurso didáctico en el aula de Matemáticas. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/arilaynes/12juego> (15/04/2015).

Experiencias desde la educación matemática: encrucijadas entre docencia, extensión e investigación

Integración de la docencia y la extensión /
Intervenciones

Marcela Götte
marcelagotte@gmail.com

Docentes investigadoras de la
Facultad de Humanidades y Ciencias.
Universidad Nacional del Litoral,
Argentina.

RECEPCIÓN: 24/06/16
ACEPTACIÓN FINAL: 04/10/16

Ana María Mántica
ana.mantica@gmail.com

Resumen

Presentamos dos propuestas de aprendizaje-servicio desarrolladas en el marco de convocatorias de proyectos de Voluntariado Universitario de la Secretaría de Políticas Universitarias. Dichas experiencias tienen como denominador común la participación de estudiantes y docentes del profesorado en Matemática de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral y una institución educativa de la región. Estas propuestas, aunque puntuales, enriquecen los proyectos curriculares pues ponen en evidencia las fortalezas y debilidades con que se cuenta para resolver las situaciones reales y nos permiten comenzar a pensar el currículo como amalgamador de los aprendizajes con el objeto de lograr una formación integral de los futuros docentes. A partir de ellas surgen proposiciones para abordar la integración de alumnos con discapacidades desde la formación inicial y el diseño de un proyecto de investigación para el estudio de propuestas didácticas donde la tecnología sea un medio para enseñar matemática en el aula.

Palabras-clave

- Aprendizaje-servicio
- Educación matemática
- Instituciones educativas

Resumo

Apresentamos duas propostas de aprendizagem-serviço desenvolvidas no âmbito de convocações de projetos de Voluntariado Universitário da Secretaria de Políticas Universitárias. Estas experiências têm como denominador comum a participação de estudantes e docentes da Licenciatura em Matemática da Faculdade de Humanidades e Ciências da Universidade Nacional del Litoral e uma instituição educativa da região. Estas propostas, embora concretas, enriquecem os projetos curriculares já que evidenciam as fortalezas e debilidades que se têm para resolver as situações reais e permitem começar a pensar o currículo como aglutinante das aprendizagens com o objetivo de conseguir uma formação integral dos futuros docentes. A partir delas, surgem proposições para tratar a integração de estudantes com incapacidades da sua formação inicial e o delineamento de um projeto de pesquisa para o estudo de propostas didáticas onde a tecnologia seja um meio para ensinar matemática na sala de aula.

Palavras-chave

- Aprendizagem-serviço
- Educação matemática
- Instituições educativas

Para citación de este artículo

Götte, M. y Mántica, A. (2016). Experiencias desde la educación matemática: encrucijadas entre docencia, extensión e investigación. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 344-351. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.



© Laura Hormaeche

1. Introducción

Utilizamos en el título de este trabajo el término encrucijadas en el sentido de lugar donde se cruzan varios caminos de distintas direcciones ya que la docencia, la extensión y la investigación son funciones sustantivas del docente universitario con características disímiles y de difícil articulación. Las funciones de docencia e investigación son tradicionalmente aceptadas como intrínsecas del quehacer universitario en desmedro de la extensión. Por ello es necesario pensar en un sentido amplio la extensión, no solo como transferencia, es decir, ofrecer lo que sabemos hacer, sino que debemos escuchar, aprender y reflexionar sobre las demandas de la sociedad, en otras palabras, involucrarse para elaborar una respuesta útil y comprometida. Esto requiere de un trabajo con el otro que tiene diferentes expectativas, modos de trabajo, acercamiento al contenido... que sumado a la rigidez de los currículum tanto universitario como de la educación obligatoria hace complejo que el docente universitario se comprometa y atienda a esta función sustantiva.

Exponemos dos propuestas realizadas en el marco de proyectos de voluntariado universitario presentadas en distintas convocatorias de la Secretaría de Políticas Universitarias trabajadas con estudiantes del Profesorado en Matemática de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (FHUC-UNL) que pretenden mostrar intentos de un enfoque holístico destinado a relacionar el aprendizaje académico con problemáticas reales y actuales de la enseñanza de la matemática en el aula de la escuela secundaria.

El Programa de Voluntariado Universitario tiene como objetivo profundizar la función social de la Universidad mediante la integración del conocimiento generado en las aulas con las problemáticas más urgentes de nuestro país. Las actividades realizadas por estudiantes y docentes en este marco están orientadas a trabajar junto a la comunidad. Con esta impronta, se propone generar un diálogo e interacción real entre las universidades y la sociedad donde están insertas a través de la participación de organizaciones, comunidad en general y actores universitarios trabajando colectivamente en la planificación y logro de objetivos comunes.

Es necesario para la formación integral de los estudiantes brindar espacios curriculares abiertos y flexibles que favorezcan aprendizajes situados mediados por la intervención social. Toda acción extensionista implica una intervención en un territorio específico y en un entramado de relaciones particulares, y en este sentido la intervención social se entiende como una actividad que se realiza de manera formal, que responde a necesidades sociales y sobre todo que intenta incidir significativamente en la

interacción de las personas. Este tipo de propuestas se transforma en experiencias educativas que brindan espacios que permiten la interacción con distintos actores sociales. Rafaghelli considera que este tipo de propuestas se consolidan

“mediante las acciones conjuntas que se tejen en los escenarios sociales/culturales/históricos con el propósito de comprender e intervenir de manera creativa e innovadora en las situaciones identificadas como problemas sociales” (2013:23).

Con el fin que los estudiantes realicen actividades en situaciones auténticas que pongan a prueba sus habilidades, sus conocimientos teóricos, que los enriquezca e identifiquen nuevos problemas, es que se propone una estrategia de enseñanza con enfoque holístico destinada a relacionar el aprendizaje académico con la vida real. Camilloni sostiene que “cuando el aprendizaje es experiencial, quien aprende lo hace en las condiciones sociales de utilización auténtica de los conocimientos” (2011:78).

También Camilloni (2013) afirma que la educación experiencial comprende diversas modalidades: el voluntariado, el aprendizaje-servicio y la práctica profesional, con variantes que dependen de situaciones histórico-sociales e institucionales. Si bien las convocatorias de la Secretaría de Políticas Universitarias nombran a estas acciones dentro del abanico de los voluntariados, según esta clasificación de Camilloni, las propuestas descritas en este artículo se encuadran dentro del aprendizaje-servicio ya que éste es

“una estrategia de enseñanza en la que los estudiantes aplican sus habilidades y conocimientos académicos y profesionales específicos para satisfacer necesidades sociales reales en respuesta a requerimientos explícitos de la comunidad” (2013:17).

Además de contribuir a la formación profesional de los estudiantes contribuye a su educación para la ciudadanía y su formación ética, el aprendizaje-servicio pone el acento en los dos términos que lo constituyen. El estudiante “debe comprometerse con los valores y los principios éticos del plan de acción social en el que participa, los de la universidad y los del grupo a los que destina su acción” (18).

2. Voluntariado “Apoyo al trabajo personalizado en el área de matemática a alumnos ciegos y disminuidos visuales integrados en escuelas secundarias”

Esta propuesta surge como una demanda de la docente a cargo del Centro de Apoyo de Recursos Educativos de la Escuela n° 2075 Dr. E. Manzitti para niños ciegos y disminuidos visuales de la

ciudad de Santa Fe y de sus directivos. Este centro recibe a los alumnos ciegos o disminuidos visuales de secundaria en contra turno del que concurren a la escuela común para atender consultas semanales de todas las disciplinas. Dicha demanda tiene sus razones ya que esta docente es profesora de Educación Especial en Ciegos y Disminuidos Visuales con formación general para trabajar en todas las áreas de la escuela primaria. A partir de la obligatoriedad de la escuela secundaria ofrecen apoyo escolar a sus egresados que asisten a las escuelas secundarias comunes. Los docentes especiales que realizan las tareas de apoyo a los alumnos con discapacidades visuales comienzan a detectar la falta de formación en contenidos matemáticos para trabajar con los alumnos, dado que su formación inicial estuvo pensada para la escuela primaria. Se ven en la necesidad de brindar apoyo sin contar con la suficiente formación disciplinar que les permita realizar la adaptación de los contenidos trabajados en las escuelas comunes, particularmente en matemática. El docente de matemática que realiza el apoyo a los alumnos integrados a las escuelas comunes no dispone de tiempo suficiente para coordinar acciones con el docente de matemática de la escuela común. Esto impide en muchos casos que este último disponga de la posibilidad de informarse sobre las particularidades de la enseñanza de la matemática a un alumno con discapacidad visual, así como de cuestiones generales que deben ser atendidas en clases de matemática en la que concurren alumnos con este tipo de discapacidad.

Somos conscientes de que nuestros estudiantes, futuros docentes de escuela secundaria, pueden encontrarse con alumnos integrados

“

el docente que tiene en su clase un niño ciego debe prever con anticipación que se debe contar con material preparado previamente

en las aulas de escuelas comunes y que el currículum de formación no prevé la atención de estas particularidades. Así valoraron la experiencia estudiantes del profesorado en matemática que participaron de esta propuesta:

“Considero que esta manera de trabajo ayuda a mi formación docente ya que, me posibilitó conocer otras maneras de labor y compromiso, y logró atraerme este tipo de apoyo a personas ciegas y disminuidas visuales. Además considero que es importante estar preparados para la diversidad que podemos encontrar en el aula”. (Fiorela)

“La participación en este proyecto es una instancia que nos acerca a realidades diferentes, con las cuales, quizás, nos toque enfrentarnos en nuestra tarea docente. Enseñar es un desafío y más aún si pensamos en la diversidad de las aulas. Si bien esta instancia es un acercamiento a una de tantas realidades, nos permite no solo tomar conocimiento de ellas, sino también aprender de ellas.” (Eugenia)

Los voluntarios son estudiantes que cursaron Didáctica de la Matemática en el año 2009 y 2010. En la cohorte 2009 se contó además con dos estudiantes de intercambio.

Los alumnos del profesorado, acompañados por un docente integrante del proyecto, concurren semanalmente a la Escuela Manzitti donde trabajaron coordinadamente con los docentes de dicha escuela con relación a contenidos matemáticos y desarrollaron actividades de apoyo escolar en función de las demandas de los alumnos. También concurren a una jornada

completa en la escuela común que tenía un alumno ciego integrado, en la cual observaron y registraron los distintos espacios curriculares y realizaron un período de ayudantía en la clase de matemática. Una de esas clases debían diseñarla e implementarla. Los voluntarios plantearon actividades según lo trabajado con los docentes de la escuela especial utilizando materiales de modo de integrar al alumno ciego. El planteo de la propuesta tuvo como objetivo que todos los estudiantes resolvieran las mismas actividades, por lo tanto lo que se modificó fue el material con el que se las presentaron al alumno ciego.

Las dificultades que se plantearon fueron las propias del trabajo con contenidos de matemática y además involucraron las específicas de un lenguaje y una lógica propios de la transcripción al sistema de lectoescritura que utilizan los ciegos, que es el lenguaje Braille.

En lo que respecta al aprendizaje de la matemática de niños ciegos, Rosich Sala, Núñez Espallargas y Fernández del Campo (1996) afirman que existen investigaciones en relación con la educación de ciegos y la Didáctica de la Matemática que permiten afirmar que no hay ámbito o dominio de la matemática vedado para ciegos y:

“que el proceso de desarrollo psicológico del niño ciego padece, en general, un retraso medio de cerca de dos años en lo referente a la adquisición de experiencias lógico-matemáticas. Retraso que se va aminorando, hasta neutralizarse a la edad de doce a catorce años”. (Rosich Sala y otros, 1996:149)

Más allá de que la investigación permita afirmar que los jóvenes ciegos en los primeros años del nivel secundario están en condiciones de desarrollar conocimientos matemáticos sin mayores dificultades, conviene recordar que “en general, algunos alumnos casi siempre, y algunas veces casi todos, tienen dificultades y cometen errores en el aprendizaje de la matemática” (Socas, 1997:126).

Resulta importante destacar el hecho de que, en matemática, durante el estudio de los conceptos suele hacerse hincapié en la importancia de articular distintos registros simbólicos (Artigue, 1995). El docente que tiene en su clase un niño ciego debe prever con anticipación que, en caso de que se hagan referencias a imágenes (consistentes, por ejemplo, en dibujos de figuras geométricas o en representaciones gráficas de funciones) se debe contar con material preparado previamente (las imágenes pueden realizarse por diversos métodos, entre otros utilizando impresora Braille o *thermoform*) para que estos alumnos puedan participar de las actividades propuestas. A partir de esta descripción del tipo de dificultades que pueden presentarse, se pone de manifiesto el hecho de que las consultas de los alumnos del nivel secundario requieren de la atención por parte de un equipo integrado por un docente especializado en ciegos y disminuidos visuales y un docente de matemática.

Comentamos una de las experiencias, que se plantea a la hora de trabajar con fracciones, de los voluntarios en el trabajo con alumnos ciegos y profesores integradores en la escuela Manzitti. Karen, alumna ciega integrada en 2° año de una escuela secundaria, expresa que hay veces que, en las explicaciones dadas por el docente en el pizarrón, éste se refiere al numerador o denominador de la fracción diciendo “el de arriba” o “el de abajo” y en el sistema Braille no hay “arriba y abajo” dado que es una escritura lineal. El numerador se escribe en posición baja precedido del signo número y el denominador en posición normal, sin necesidad del factor número en Braille. De esta forma el alumno ciego no comprende la expresión y no puede seguir el ritmo de trabajo de los demás. El Sistema Braille es escaso de signos: con los 6 puntos de una celdilla solo resultan 63 caracteres distintos. Para cubrir las necesidades de otros símbolos se acudió desde el primer momento a los “signos compuestos”. En concreto, el empleo de prefijos o caracteres, antepuestos a otros, les confieren un significado diferente del que tendrían aislados.

Como los voluntarios no leen la escritura Braille, un modo encontrado para comprobar que los ejercicios están bien copiados y resueltos es pedir al alumno que lea todo lo escrito en Braille. Para atender algunas de las cuestiones que se detectan en el trabajo con alumnos ciegos se realizan talleres en los que participan los alumnos de Didáctica de la Matemática, los docentes de la escuela especial, los docentes de las escuelas secundarias comunes con alumnos ciegos integrados al momento del proyecto y otros docentes de esas instituciones interesados en la propuesta y los docentes coordinadores. Se presentan actividades para trabajar contenidos matemáticos correspondientes al diseño curricular de la escuela secundaria y entre los diversos actores se efectúan las adaptaciones convenientes para que puedan ser realizadas por todos los alumnos del aula de matemática, utilizando para esto diversos materiales con los que cuenta la escuela especial y adaptaciones propuestas con material de confección artesanal. Se hace también un taller abierto a la comunidad con el licenciado en Matemática Della Barca, quien es ciego desde la adolescencia. El licenciado afirma que la integración bien hecha se logra a través de una escuela especial porque ésta les da a las personas ciegas los medios necesarios para interactuar con otros que tienen la misma discapacidad.

“Por ejemplo, el niño va a la escuela común, y dos veces por semana, en turno contrario, a la escuela especial. Allí le enseñan bien el uso del Braille, orientación y movilidad, la vida diaria, cosas específicas para un chico ciego. No obstante, debo reconocer que no todo chico es integrable”. (Daneri, 2011:5)

El trabajo realizado en la escuela especial para alumnos ciegos y disminuidos visuales aporta a los estudiantes del Profesorado de Matemática la posibilidad de pensar las adaptaciones del



© Laura Hormaeche

material para abordar distintos conceptos matemáticos, cuestión imprescindible para el trabajo con alumnos ciegos como también la inclusión en el aula, en este caso particular de un alumno no vidente. Los voluntarios realizan el apoyo en la escuela Manzitti acompañados por un profesor de la escuela especial que desempeña actividades con el uso de distintos instrumentos diseñados especialmente para el trabajo en matemática con alumnos ciegos y afronta conjuntamente las problemáticas planteadas por estos alumnos. Por ejemplo, trabajando con Sergio alumno, que concurre a 5° año, se presentaron actividades de trigonometría, por lo que el profesor de la escuela especial recurrió a la calculadora parlante y les indicó su funcionamiento a los voluntarios para que luego éstos afrontaran la resolución de los problemas con el alumno ciego.

Este tipo de propuesta favorece el compromiso de los estudiantes puesto que complementa su formación académica.

3. Voluntariado “Matemáticamente conectados”

Este proyecto se enmarcó en el eje temático “Las netbooks en el aula” de la convocatoria “La Universidad se conecta con la igualdad” de la Secretaría de Políticas Universitarias, que planteó el trabajo voluntario para promover la vinculación de la Universidad con el Programa Conectar Igualdad y con la finalidad de fortalecer las capacidades de las instituciones educativas secundarias de la región para asegurar el logro de los objetivos del programa mencionado. Se llevó adelante entre agosto de 2013 y febrero de 2015.

Se asoció al proyecto la Escuela Técnica n° 633 Centenario de Bolivia, que se encuentra en el norte de la ciudad de Santa Fe, con una matrícula aproximada de 800 estudiantes. Esta institución es una de las destinatarias del Programa Conectar Igualdad y trabajan allí docentes de matemática fuertemente vinculados con la FHUC y particularmente con su Departamento de Matemática. En el marco del Programa Conectar Igualdad se entregan netbooks a los alumnos y docentes de escuelas de gestión pública con el objetivo de mejorar la calidad educativa de la educación secundaria, incentivando los procesos de transformación institucional, pedagógica y cultural.

Existen diversos factores que condicionan la integración de las tecnologías digitales en el aula de matemática. Algunos de estos factores son los tipos de interacciones producidas en el aula, los modos de proceder en la resolución de las tareas propuestas y el tipo de actividades que se deben proponer. Drijvers (2013) señala tres factores que influyen en el éxito o no de la tarea con el uso de alguna tecnología digital. Uno de los factores es el diseño de las propuestas teniendo en cuenta no solo propiedades de la tecnología específica utilizada sino las consideraciones pedagógico–didácticas del tema a tratar. Otro factor es el rol del profesor, quien tiene un papel fundamental en los procesos de enseñanza y de aprendizaje mediante la síntesis de los resultados de las actividades realizadas, destacando las herramientas y técnicas fructíferas, además de relacionar las experiencias dentro del entorno tecnológico con las habilidades matemáticas empleadas en un entorno de papel y lápiz. El tercer factor es el contexto educativo

de modo que el trabajo con la tecnología propuesta se integre de manera natural. Por ello la problemática a abordar es la de la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a las clases de matemática.

En este voluntariado se tuvo como meta mejorar el aprendizaje de la matemática de los alumnos de escuelas secundarias, detectar las particularidades del trabajo matemático en el aula con el uso de software educativos y establecer una comunicación fluida entre los docentes de la escuela secundaria y los del Profesorado de Matemática de la FHUC. Es de destacar que tuvo la participación de estudiantes, de graduados y de docentes de la Facultad. Participaron los estudiantes de las cátedras Didáctica de la Matemática y de la asignatura optativa Enseñar Matemática con TIC en la escuela secundaria, además de otros voluntarios, alumnos del Profesorado en Matemática que no cursaban estas asignaturas pero que se sumaron al proyecto. En el caso de la primera asignatura señalada, se contó con dos estudiantes de intercambio de México. El trabajo de los estudiantes fue plantear una secuencia de actividades con integración de las TIC para un curso determinado de la Escuela n° 633. Se diseñaron, implementaron y evaluaron propuestas para 1°, 2°, 3° y 4° años de la institución con el objetivo de integrar las TIC en el aula de matemática. Los estudiantes del Profesorado en Matemática trabajaron con las docentes de la cátedra y con los de la institución, quienes plantearon los temas para ser abordados por ellos en la implementación de las propuestas. Los docentes y el vicedirector de la escuela que participaron en el proyecto son graduados de la Facultad.

A partir del requerimiento de parte de los docentes de la Escuela n° 633 sobre la inseguridad que les provocaba el trabajo con software libre, se plantearon talleres para el estudio de propuestas con GeoGebra, software de código abierto acordado en conjunto con los distintos actores del proyecto para ser utilizado con los estudiantes de la dicha escuela. Estos talleres fueron diseñados y coordinados por los docentes de la Facultad que participaron en el proyecto. Uno de estos talleres fue dictado por la Dra. Esteley y la profesora Mina, y allí plantearon el modo de trabajo en sus cátedras en las que tienden a problematizar la idea de diseñar proyectos en las clases de matemática para colegios secundarios. A partir de la problematización, se identifica el sentido atribuido a proyectos y se ubica ese sentido en una perspectiva de "Gestión Curricular" (Ponte, 2005) y de "Ambientes de Aprendizajes" (Skovsmose, 2000). En función de esas ideas se presentan algunos ejemplos de ambientes de aprendizaje y proyectos de trabajo en clases de matemática realizados en escuelas de la ciudad de Córdoba. Se privilegian ejemplos en los que el trabajo con TIC representa un aspecto relevante.

Examinando el proyecto, consideramos que se ha avanzado en el replanteamiento de la perspectiva convencional de que el contenido curricular simplemente debe ser convertido para encajar en la nueva tecnología. Sostenemos, a partir de lo expresado por los alumnos involucrados, que este proyecto ha aportado a la formación de los alumnos del profesorado, particularmente en torno a las problemáticas que provoca en el aprendizaje de conceptos matemáticos el uso de software libre en el aula. También a través del desafío de afrontar diversas situaciones reales como el excesivo número de estudiantes por curso, el marcado ausentismo de alumnos, la disponibilidad de recursos para utilizar los equipos informáticos de la institución, la utilización y disponibilidad de las netbooks del Programa Conectar Igualdad, entre otras. También consideramos que con las actividades llevadas a cabo se contribuyó al mejoramiento del aprendizaje de la matemática de los alumnos de escuelas secundarias (tanto de la Escuela n° 633 como de las otras escuelas secundarias en la que se desempeñan los docentes de la institución asociada al proyecto).

4. Reflexiones

Coincidimos con Camilloni (2013) sobre la importancia de plantear situaciones de aprendizaje-servicio como estrategia de enseñanza, en la que los estudiantes aplican sus habilidades y conocimientos académicos y profesionales específicos en situaciones reales. Estas prácticas contribuyen a hallar posibles soluciones a las diversas y complejas problemáticas sociales, dado que están destinadas a relacionar el aprendizaje con la vida real. A partir de esa conexión con la práctica se desarrollan experiencias que plantean poner en diálogo en situación auténtica las habilidades y los conocimientos teóricos que poseen, se evalúa el estado de situación de los procesos sociales, se enriquecen esos conocimientos y habilidades, se realizan aportes a posibles soluciones y se identifican nuevos problemas.

Camilloni (2013) considera que la inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario puede incorporarse como un fragmento más al conjunto de fragmentos del diseño curricular y la formación del estudiante o bien constituirse en un puente que reúna los aprendizajes en pos de una formación integral. Este tipo de propuestas esporádicas enriquece los proyectos curriculares pues pone en evidencia las fortalezas y debilidades con que se cuenta para resolver las situaciones reales. Camilloni sostiene que este tipo de propuestas puntuales

“operan con frecuencia como ejercicios de aplicación de conocimientos y experiencias que, aunque movilizadoras, tienden a tener efecto pasajero, particularmente en lo referente al aprendizaje de valores” (2013:21).

Estos proyectos nos hicieron pensar en las propuestas que realizan en su etapa de formación los estudiantes universitarios y a partir de esto determinar las carencias de situaciones problemáticas que con seguridad se presentan en las aulas de las escuelas secundarias. Nos permiten comenzar a pensar el currículo como amalgamador de los aprendizajes con el objeto de lograr una formación integral. Empezamos con planteos de talleres y seminarios para abordar la integración de alumnos con distintas discapacidades (intelectuales, sociales...) en las aulas, visibilizar el problema de la dislexia y la discalculia y algunas metodologías para trabajar con estudiantes que las padecen. Se ofrecen materias optativas para abordar las problemáticas de alumnos con dislexia y con discapacidades auditivas a través de la lengua de señas. Por otra parte, además de la optativa para trabajar con tecnologías en la escuela secundaria, se presenta un proyecto de investigación en el que se pretende diseñar e implementar propuestas didácticas donde la tecnología no sea una herramienta complementaria sino un medio para enseñar matemática en el aula. En una primer etapa la propuesta está centrada en los estudiantes de Profesorados de Matemática pero también en los de nivel primario y en los de discapacitados (intelectuales, sordos e hipoacúsicos, ciegos y disminuidos visuales) porque consideramos que es en la formación donde debemos plantear el cambio del trabajo en el aula. Con esto pretendemos apuntar a pensar las propuestas de formación que incluyan una sólida

“formación teórica y aprendizaje experiencial que den cuenta de la complejidad y la incertidumbre de los problemas que debe enfrentar un graduado, y que contemplen sistemáticamente actividades de resolución de problemas reales, toma de decisiones y diseño de proyectos”. (Camillioni, 2013:12)

Así lo señala Laura, estudiante del Profesorado:

“En pocas ocasiones como estudiantes de carreras de grado se tiene la oportunidad de participar en proyectos o instancias donde se presente el desafío de enseñar (y aprender) en contextos de diversidad. Estar en contacto con situaciones como las planteadas por el proyecto, permiten desde la arista de la profesionalización docente, aportar a una mejor formación; permitiendo contar con herramientas que contribuyan a nuestra labor docente, actual y futura”.

A partir de pensar a la formación de profesionales universitarios socialmente comprometidos y a la extensión como una acción dialógica es que consideramos que estas experiencias contrastan con los enfoques tradicionales del currículum y tienden a fomentar diseños flexibles que favorezcan experiencias de formación social y académica.

“

el trabajo realizado en la escuela especial para alumnos ciegos y disminuidos visuales aporta a los estudiantes del Profesorado de Matemática la posibilidad de pensar las adaptaciones del material para abordar distintos conceptos matemáticos

Referencias bibliográficas

- Camillioni, A. (2011). La inclusión de la extensión en la formación de los estudiantes de la Universidad Nacional del Litoral. *Revista de Extensión Universitaria +E*, (1), 76–79. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Camillioni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En Menéndez, G. y otros, *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y de enseñar* (pp. 11–21). Santa Fe: Ediciones UNL.
- Daneri, G. (12 de febrero de 2011). Cuando la vocación y el deseo de superarse trascienden todos los límites. *Nosotros, Diario El Litoral*, 6–7.
- Della Barca, J.L. (2010, agosto). *Enseñanza de la matemática a personas ciegas en la Escuela Secundaria*. Conferencia presentada en la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.
- Drijvers, P. (2013). Digital technology in mathematics education: whyitworks (ordoesn't). *PNA*, 8(1), 1–20.
- Ponte, J.P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11–34). Lisboa: APM.
- Rafaghelli, M. (2013). La dimensión pedagógica de la extensión. En Menéndez, G. y otros, *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y de enseñar* (pp. 22–37). Santa Fe: Ediciones UNL.
- Rosich Sala, N.; Nuñez Espallargas, J. y Fernández del Campo, J. (1996). *Matemáticas y deficiencia sensorial*. Madrid: Síntesis.
- Skovsmose, O. (2000). Escenarios de investigación. *EMA*, 6(1), 3–26.
- Socas, M. (1997). Dificultades, obstáculos y errores en el aprendizaje de las matemáticas en Educación secundaria. En Rico, L. (Coord.), *La educación matemática en la enseñanza secundaria* (pp. 125–154). Barcelona: Horsori.

Apertura al conocimiento en Ciencias Naturales a través de la experimentación

Integración de la docencia y la extensión /
Intervenciones

Mirta Furlani

mfurlani@fiq.unl.edu.ar

María Sara Salsi

msalsi@fiqus.unl.edu.ar

RECEPCIÓN: 24/06/16

ACEPTACIÓN FINAL: 10/10/16

Susana Palma

spalma@fiq.unl.edu.ar

Docentes investigadoras de la
Facultad de Ingeniería Química.
Universidad Nacional del Litoral,
Argentina.

Silvina Rebechi

srebechi@fiq.unl.edu.ar

Resumen

El acercamiento de un grupo de docentes universitarios a la enseñanza y al aprendizaje de las Ciencias Naturales del nivel medio mediante cursos de formación docente, fue el disparador por el que la Universidad Nacional del Litoral y una escuela media de la ciudad de Santa Fe se vincularon a través de un Proyecto de Extensión de Cátedra. El proyecto consistió en generar estrategias sobre base de la experimentación como una forma de "aprender y enseñar ciencias" a partir de la puesta a punto del equipamiento disponible en las escuelas que no había sido usado con anterioridad y de transmitir esta experiencia a la comunidad.

Palabras-clave

- Ciencias naturales
- Educación experiencial
- Estrategias didácticas
- Experiencias de laboratorio
- Escuela secundaria

Resumo

A aproximação de um grupo de docentes universitários ao ensino e aprendizagem das Ciências Naturais do ensino médio através de cursos de formação docente, foi o estopim para a Universidad Nacional del Litoral e uma escola da cidade de Santa Fe se vincularem a partir de um projeto de extensão de disciplina. O projeto consistiu em gerar estratégias sobre a base de experimentação como uma forma de "aprender e ensinar ciências" a partir da vistoria do equipamento disponível nas escolas que não tinha sido usado com antecedência, e de transmitir esta experiência à comunidade.

Palavras-chave

- Ciências naturais
- Educação experiencial
- Estratégias didáticas
- Experiências de laboratório
- Escola de ensino médio

Para citación de este artículo

Furlani, M.; Palma, S.; Rebechi, S. y Salsi, M.S. (2016). Apertura al conocimiento en ciencias naturales a través de la experimentación. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 352-359. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

1. Introducción

El proyecto consistió en abordar la problemática de la puesta en funcionamiento de un laboratorio de Ciencias Naturales Básicas en la Escuela de Educación Técnica n° 647 Pedro Lucas Funes (EET), que se encuentra emplazada en el cuadrante noreste del barrio Centenario de la ciudad de Santa Fe.

Los antecedentes de este proyecto se originan en el año 2007 a raíz del vínculo de algunos docentes de la Facultad de Ingeniería Química de la Universidad Nacional del Litoral (FIQ-UNL) con una ONG local (la Asociación para la Investigación y la Docencia Universitas Argentina) se generó una propuesta de curso de capacitación para docentes del nivel medio aprobado por la Red Federal de Formación Continua del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (RM n° 617/07). La sede de dicho curso fue la FIQ. Una treintena de docentes secundarios de distintos establecimientos del nivel medio de la ciudad de Santa Fe y localidades vecinas se involucraron en ello y evaluación final consistió en el desarrollo y exposición de un trabajo experimental de laboratorio, que fue defendido ante los docentes del curso y sus propios compañeros. Dos docentes de ese curso, uno de ellos estudiante de Ingeniería Química, fueron el vínculo para que luego se gestaran dos proyectos de extensión de cátedra.

La propuesta de trabajo que se presentó entonces surgió ante una necesidad objetiva y real en un espacio y tiempo definidos. Es decir, se dio como un acontecimiento en torno al quehacer educativo de un grupo de personas y no solo como la vinculación de estructuras que se nuclean para un determinado fin. Docentes y directivos de la mencionada institución educativa vislumbraron que la articulación con la actividad académica universitaria sería relevante al momento de intentar algunas acciones de colaboración que aún no estaban definidas, que no se sabía cómo encauzarlas y para las que se intentaba buscar una respuesta. Tuvieron en consideración uno de los objetivos de

la educación media, que establece articular la oferta educativa con diferentes tipos de instituciones y que la Universidad, desde los distintos ámbitos de su propia organización, responde con particular interés al facilitar vínculos con la sociedad, con otros niveles educativos y con personas que perciban como necesarias la permanente capacitación y la integración en diversos aspectos culturales, educativos y productivos. Fue entonces que la Secretaría de Extensión de la UNL realizó una convocatoria y el Proyecto de Extensión de Cátedra (PEC) se ajustó a esta demanda de brindar apoyo en el diseño y puesta a punto de experiencias de laboratorio y estrategias didácticas para la experimentación en el área de las Ciencias Naturales.

En el establecimiento educativo existía un espacio físico destinado al laboratorio. No obstante esto, una de las dificultades que manifestaron estos profesores fue que toda la comunidad educativa no estaba de acuerdo en cómo hacer uso del mismo. Al no darle el uso al que estaba destinado y con la frecuencia requerida, con el correr del tiempo dicho ámbito fue ganado por el desarrollo de otro tipo de actividades que no estaban relacionadas con experiencias en ciencias.

Al momento de conocer el emplazamiento del establecimiento educativo del nivel medio, sus instalaciones y el espacio físico destinado al laboratorio, se observó la existencia de cajas modulares con diversos equipos para experiencias de Física, material de vidrio, centrifugas, reactivos de laboratorio, microscopios, aparentemente en buenas condiciones para desarrollar una importante diversidad de trabajos experimentales. Dicho equipamiento no se había usado hasta esa fecha y había sido afectado por las inclemencias de la gran inundación de 2003, con consecuencias que nunca habían sido evaluadas. Esto implicó un meticuloso relevamiento para constatar qué partes estaban en buenas condiciones y cuáles debían repararse o cambiarse.

El principio de “extender” la presencia de la Universidad en la sociedad se constituye también, y principalmente, en el contexto de un PEC y de las personas que participan en el mismo en una acción educativa. Giussani (2004) señala que:

“la educación consiste en una introducción a la realidad total” y que “es interesante advertir el doble valor de ese 'total': educación significa el desarrollo de todas las estructuras del individuo hasta su realización integral, y al mismo tiempo, la afirmación de todas las posibilidades de conexión activa de esas estructuras con la realidad”.

La educación, entendida como apertura a toda la realidad, implicó en nuestro accionar tener en cuenta los múltiples factores en juego y las potencialidades humanas de docentes, alumnos, familias y entorno social, para gestar un entramado humano que supiera vencer las dificultades en pos de responder a las preguntas: ¿Cuál es el significado explicativo del vínculo entre la Universidad y la sociedad, que aflora en la experiencia? ¿Qué sentido tiene tender a generar este entramado de relaciones con personas que transitan distintos ámbitos cotidianos?

Para dar respuesta a estas preguntas y para mantener el vínculo con la comunidad de la escuela media, se concretaron dos PEC durante dos años. El primero fue: “Identificar la estrategia óptima para la puesta en funcionamiento de un laboratorio de Ciencias Experimentales Básicas”¹ y el segundo: “Asombro y realidad. Las Ciencias Naturales en acción”.²

2. Perspectivas de los PEC

Gustavo Menéndez señala que:

“La extensión es un proceso de comunicación entre la universidad y la sociedad basado en el conocimiento científico, tecnológico, cultural y en su capacidad de formación educativa con plena conciencia de su función social” (2004:1).

Este proceso de comunicación tiene implicancias primordiales y específicas que enriquecen la extensión universitaria. Para docentes y alumnos universitarios implicados significó proyectar los saberes aprendidos haciéndolos significativos para alumnos y docentes del nivel medio y su entorno, explorar formas de acercamiento y valorar las realidades culturales encontradas. Se procuró que los

alumnos del nivel medio alcanzaran conocimientos y prácticas vinculadas a la experimentación en ciencias básicas; mientras que para el medio social en que residen los alumnos se propuso, a través de la divulgación científica, que accedieran a adelantos tecnológicos. Para los docentes del nivel medio implicó favorecer la capacitación permanente.

Camilloni menciona que “la educación experiencial es una estrategia de enseñanza destinada a relacionar el aprendizaje académico con la vida real” (2013:15), en la que los estudiantes universitarios aplican sus habilidades y conocimientos académicos para satisfacer necesidades concretas en respuesta a requerimientos explícitos de la comunidad. Además de servir a su futura formación profesional, Camilloni indica que:

“[el] aprendizaje-servicio, pone el acento en los dos términos y no sólo en uno de ellos; contribuye a la educación para la ciudadanía y a su formación ética, diferenciándose así, de la práctica profesional que se centra en el aprendizaje mientras que el voluntariado lo hace en el servicio”. (Camilloni, 2013: 17-18)

La dimensión pedagógica de la educación experiencial se pone de manifiesto de manera significativa en los procesos de enseñanza y de aprendizaje ya que son instrumentos para crear situaciones y abordar contenidos que permiten al alumno vivir experiencias para su propia transformación personal. Por ejemplo, en una situación en la cual corresponde compartir una actividad con aquellos a quienes va dirigida la extensión, se requiere un real compromiso humano para priorizar qué necesidad tiene la otra persona en ese momento mediante el empleo de un lenguaje accesible y una comunicación abierta. El estudiante universitario durante el servicio reconvierte el conocimiento de los contenidos teóricos y prácticos al confeccionar guías de trabajos experimentales y colaborar con los docentes secundarios en la redacción de la planificación áulica, y es allí donde realiza la transposición didáctica al adaptar y poner en contexto los contenidos. Otro rasgo de la educación experiencial se encuentra en la solución de problemas reales, como se dio en la puesta a punto de trabajos prácticos experimentales con equipamiento no usado. Allí fue primordial la atención ya que se debió generalizar y adaptar lo aprendido para una situación diferente y en este caso multidisciplinaria y multiprofesional. Se trató de un proceso integrado donde es de suma importancia transformar el conocimiento en acción.

1) M. Furlani, PEC-FIQ-UNL: RCS n° 214, 2008.

2) M. Furlani, C. Bernardi y otros, PEC-FIQ-UNL: RCS n° 278, 2010.

El docente universitario que guía al alumno extensionista asume la tarea de proponer consignas, orientar la modelización del problema sobre el que se trabaja y diseñar la evaluación. Se propuso una evaluación en dos dimensiones:

a) Continua, acompañando la experiencia de cada alumno universitario, ofreciendo espacios de confrontación orientadora de las observaciones e interpretaciones que realice en forma personal, así como de la modalidad con la que resuelve problemas pertinentes a los temas desarrollados y actividades propuestas. Esta evaluación se implementará a través de las siguientes actividades:

- La solución de problemas reales como fue el diseño, armado y puesta a punto de equipos para experimentación, con material no usado.
- El diseño y puesta a punto de trabajos prácticos, confección de guías y la generación de estrategias para la formación docente.
- La observación de clases y seguimiento de los alumnos del nivel medio.
- La redacción del cuaderno de bitácoras por parte de todos los alumnos universitarios.

b) Integradora, a través de un breve informe final de las actividades realizadas. Y la presentación de una guía de trabajo práctico, original, confeccionada en forma grupal entre dos o tres alumnos, cuyo tema fue acordado previamente.

Los alumnos del nivel medio fueron evaluados según las normas vigentes en ese nivel educativo y por sus propios docentes.

3. Proceso de formulación del problema y objetivos

Como se mencionó, identificar una necesidad y buscar el camino más adecuado para dar respuesta a la misma hasta definirla como un problema de extensión y justificar su utilización como recurso pedagógico para la planificación de una dada asignatura no son acciones inmediatas. Es más bien un proceso complejo que difícilmente se pueda describir en una serie de pasos o en un esquema preconcebido. En este contexto el equipo que elaboró la propuesta, con experiencia docente en la Universidad, procuró delimitar la situación problema.

En primer lugar, se buscaron las coincidencias entre la formación disciplinar de los docentes universitarios participantes y los alumnos universitarios que cursaban determinadas asignaturas: Física II; Química, Nutrición y Legislación de Alimentos; Química Analítica Aplicada a Alimentos en la FIQ–UNL, las materias que se dictan en el nivel medio entre 1° y 5° año y los respectivos alumnos y docentes, dando prioridad a las ramas del conocimiento Química, Física y Biología de las Ciencias Naturales.

En segundo lugar, para avanzar hacia la definición de los objetivos se tomó en cuenta que, si bien la problemática de nuestro interés es común observarla en cualquier colegio del nivel medio, limitamos

nuestro accionar al nivel medio técnico y los alumnos beneficiarios de este proyecto concurrían a una institución educativa ubicada en una zona geográficamente periférica y caracterizada en lo social por una población estudiantil con nivel económicamente careciente. Con estas consideraciones hemos llegado a plantear los siguientes objetivos:

- Adaptar el espacio físico disponible en la escuela para la experimentación y la divulgación en Ciencia Naturales, relevando el material disponible y puesta a punto de experiencias sencillas en función del equipamiento encontrado.
- Introducir los espacios de las Ciencias Naturales a partir de experiencias de la vida diaria abordando la Química, Física y la Biología en acción.
- Transferir al medio experiencias sencillas para ser presentadas durante la Exposición Anual de Trabajos.

4. Etapas

Ambos proyectos se llevaron a cabo teniendo en cuenta los aspectos de la difusión a los interesados; el relevamiento del material disponible en la EET y la búsqueda bibliográfica; la puesta a punto solamente de experiencias de Física en el primer proyecto y de experiencias de Física, Química y Biología en el segundo proyecto; la confección de guías para realizar los experimentos y el desarrollo de estrategias docentes para el dictado de las clases experimentales. Todo esto se planteó en etapas sucesivas, orientativas, sin que signifique un accionar poco flexible sino más bien el mismo se fue adaptando a las necesidades que la realidad exigía.

4.1. Etapa de divulgación

Esta etapa es de primordial importancia para la concreción posterior del proyecto, en una forma armoniosa y articulando también el interés de quienes, sin estar directamente vinculados al proyecto, constituyen un círculo más externo al mismo. Despertar el estupor de los alumnos y docentes por algo que es una novedad requiere de especial atención y cuidar con esmero los pasos que se van dando. Estos pasos fueron la confección de carteles, invitación verbal y mediante correo electrónico a reuniones explicativas dirigidas a los alumnos universitarios que ese cuatrimestre cursaban las asignaturas involucradas en el PEC, como también a alumnos que ya habían cursado el cuatrimestre anterior y que podían interactuar por sus conocimientos consolidados.

En un principio se presentaron el título, los objetivos, los plazos estipulados para su ejecución y las etapas del posible accionar posterior.

4.2. Etapa de desarrollo

En general, los alumnos universitarios que libremente decidieron vincularse al proyecto desconocían el emplazamiento, sus



© Block Micaela

características y hasta cómo llegar a la EET. Todo ello constituyó un aprendizaje en paralelo. Esto condujo a evaluar si existían posibles riesgos para los alumnos en los trayectos de ida y vuelta desde un lugar a otro y viceversa. En consecuencia, debimos precisar los horarios de apertura y cierre de la EET, de modo que siempre hubiese una persona que facilitara el acceso al sector áulico destinado al laboratorio. De igual modo, siempre iban acompañados por docentes de la Facultad para supervisar y guiar las actividades.

Por otra parte, una tarea primordial es recuperar permanentemente los objetivos del proyecto. Para esto fue necesario realizar reuniones con cierta periodicidad para reconocer que a todos no movía el mismo interés, recuperar lo positivo del accionar hasta ese momento y proyectarse hacia posibilidades aún no concretadas.

4.3. Etapa de análisis de las acciones en proceso

Integrar las acciones de extensión al proceso de enseñanza y de aprendizaje e involucrar a los alumnos en la realización de trabajos prácticos conllevaron la capacidad de comprender la importancia de la educación experiencial al relacionar el aprendizaje académico con la vida real.

La puesta a punto de trabajos prácticos contempló el planteo del problema y la selección de los métodos adecuados para su solución. Se planteó la adaptación armónica de la bibliografía, del material disponible y de la planificación escolar. Se respetaron las normas básicas de seguridad en el laboratorio.

Se sugirió reiteradamente a los alumnos universitarios la continuidad en la redacción del cuaderno de bitácora.

Se orientó a los alumnos secundarios a poner en juego su potencialidad para abordar objetivos relacionados con el aprendizaje de conocimiento conceptual y procedimental, aspectos relacionados con la metodología científica y la promoción de capacidades de razonamiento (pensamiento crítico y creativo).

5. Cambios efectivamente producidos

La participación de los alumnos universitarios consistió en el relevamiento del material de laboratorio, la búsqueda bibliográfica, el armado de equipos, la puesta a punto de trabajos prácticos, la confección de guías para el desarrollo de los mismos, la observación de clases y el seguimiento de los alumnos del nivel medio durante el dictado de las clases. La puesta a punto de trabajos prácticos implicó la adquisición de datos experimentales y análisis de los mismos, la propuesta de un modelo matemático sencillo y la verificación experimental de alguna relación entre magnitudes fisicoquímicas.

Con respecto a los alumnos del nivel medio, se pudo mejorar no solo su calidad científico-pedagógica en la observación, descripción y comprensión de fenómenos de las Ciencias Naturales y la confección

de informes sencillos sino también su capacidad para tomar iniciativas e involucrarse en preguntas y problemas.

Respecto de los docentes del nivel medio, se los pudo acompañar en el dictado de los trabajos prácticos a sus alumnos y se les propuso estrategias para la formación docente con una apertura a la experimentación, tales como el “aprendizaje activo”, el desarrollo de “pequeñas investigaciones” y una propuesta desde un “enfoque interdisciplinario”. En relación con las estrategias de enseñanza sobre la base de la experimentación y como una forma de “aprender a enseñar ciencias”, nos remitimos a nuestra experiencia personal en la enseñanza, en la ejercitación de la ciencia y en nuestro continuo aprender a enseñar los procedimientos de las ciencias experimentales.

Siendo que tradicionalmente las llamadas prácticas de laboratorio siempre se han considerado un pilar fundamental de la enseñanza de las ciencias, se logró que tuvieran un espacio físico definitivo para este tipo de prácticas una vez asimilada la importancia de estas actividades. También quedaron en las escuelas guías de distintos trabajos prácticos para los alumnos con aspectos didácticos y fundamentos teóricos para los docentes.

Los alumnos universitarios del Profesorado de Química que participaron activamente de este proyecto también vivieron una experiencia especial y algunos se manifestaron de la siguiente manera:

Alumno 1: —“Creo que mi participación en este tipo de proyectos es muy importante tanto a nivel académico como personal.

Me permitió poner en práctica los conocimientos que vamos adquiriendo, incorporar conocimientos nuevos y conocer distintas realidades. De algún modo nos proyecta como futuros profesionales siendo consciente de la realidad que nos rodea y nos permite crecer como personas”.

Alumno 2: —“La participación en el proyecto resultó una experiencia de aprendizaje en todo sentido que va desde descubrir las bases para realizar investigaciones, el trabajar en grupo, desarrollar un criterio de trabajo, el experimentar y lo más importante el aportar algo a la sociedad”.

Alumno 3: —“Pude comprobar que la relación entre distintas instituciones, como en este caso la Escuela Técnica y la FIQ, es posible a través de personas concretas, si hay algunos objetivos comunes. Responder a una necesidad objetiva tanto de alumnos como docentes de otra institución educativa puede ocasionar el despertar del interés personal por la propia formación, y el interés de la ayuda a otros en su propio ambiente. Mi formación como estudiante de una carrera universitaria es útil al momento de aplicar lo aprendido en situaciones diversas”.

En la siguiente Tabla se presentan las distintas experiencias implementadas en función del equipamiento, material y reactivos disponible en la escuela:

Material disponible	Actividad curricular experiencia de	Descripción
Microscopios, porta y cubre objetos.	Química, Biología y Física	Observación de gránulos de almidón y polen. Observación de bacterias de yogur. Marcha de rayos en el microscopio.
Centrífuga, balanza analítica.	Química	Desnaturalización de las proteínas de la leche y obtención de suero.
Equipo de destilación.	Química	Armado y destilación de una muestra de vino para extracción de alcohol.
Morteros, embudos, papel de filtro, tubos de centrifuga, alcohol etílico.	Química	Extracción de pigmentos naturales de las plantas. Cromatografía en papel.
Tubos de ensayos, vasos de precipitados.	Química	Reacciones para diferenciar pigmentos naturales. Extracción de colorantes artificiales y cromatografía con tizas.
Erlenmeyer.	Biología	Crecimiento de levadura biológica para obtención de gas carbónico.
Estufa de cultivo y cajas de Petri.	Biología	Observación de crecimiento de colonias.
Hidróxido de sodio, sulfato de cobre.	Química	Reconocimiento de la presencia de proteínas por ensayo de Biuret.
Iodo, yoduro de potasio.	Química	Reconocimiento de almidón en alimentos.
Iodato de potasio, almidón, verde de malaquita.	Química	Detección de sulfito en jugos y carnes.
Iodo y almidón.	Química	Detección de la presencia de vitamina C en jugos.
Riel para movimientos de móviles.	Física	Movimiento rectilíneo.
Lentes y espejos.	Física	Óptica.
Circuitos en serie.	Física	Electricidad.
Bobinas e imanes.	Física	Magnetismo.

6. Conclusiones

En estas conclusiones vamos a resaltar el positivo impacto de estos proyectos en la comunidad educativa de la Escuela de Educación Técnica n° 647 Pedro Lucas Funes, cuyos destinatarios fueron alumnos adolescentes, de 1° a 5° año que sumaron un total de 250, docentes del nivel medio vinculados a las Ciencias Naturales, directivos y comunidad en la que está inserta la escuela. Se logró adaptar el espacio físico que ya existía y fue destinado exclusivamente para laboratorio. Asimismo, se planificó su utilización en forma frecuente mediante la implementación de trabajos prácticos con el material existente. También en el marco de estos proyectos se realizaron experiencias interactivas para los alumnos de la escuela y de 7° grado de escuelas vecinas durante la exposición anual. Lo manifestado hasta aquí ya responde las preguntas planteadas en la introducción.

Por otra parte, a lo largo de estos proyectos los alumnos universitarios se consolidaron como equipo al reforzar su compañerismo; y en la interacción con los docentes secundarios hicieron una experiencia docente importantísima, en tanto pudieron volcar sus conocimientos pedagógicos en la práctica diaria, actuando como futuros docentes. La positividad de esta experiencia se verificó en la buena recepción de los distintos participantes involucrados, como se pudo leer en las reflexiones

“

a lo largo de estos proyectos los alumnos universitarios se consolidaron como equipo al reforzar su compañerismo; y en la interacción con los docentes secundarios hicieron una experiencia docente importantísima



© Block Micaela

antes expuestas. Los alumnos del Profesorado de Química que participaron del PEC fueron coautores con sus docentes de una comunicación que refiere a la exposición anual de trabajos de la escuela técnica en las X Jornadas Nacionales y VII Jornadas Internacionales de Enseñanza de la Química Universitaria, Superior, Secundaria y Técnica de la Asociación Química Argentina en Buenos Aires en 2015.

Con respecto a la experimentación, es ampliamente admitido, tanto por investigadores como por educadores, que el trabajo de laboratorio debe ser un componente fundamental de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias, especialmente durante la escolaridad básica. Dicha actividad consiste en el uso de material de laboratorio para reproducir un fenómeno o para analizar una parte del mundo a estudiar. La ausencia de dicha actividad conduce a una educación academicista, retórica y desvinculada del fenómeno físico real y por lo tanto descontextualizada de la totalidad de los factores implicados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los fenómenos de las ciencias experimentales. En relación con el equipamiento de laboratorio, se propone que responda al requisito de robustez en su fabricación para contribuir a la confiabilidad y contundencia de los resultados a la vista de los alumnos del secundario.

En cuanto a las estrategias para la formación docente en una apertura a la experimentación, se puede concluir que, refiriéndose al enfoque interdisciplinario, los estudiantes del nivel medio manifestaron preferir esta combinación ya que en el contexto de la Química y la Biología se hacen más significativas las cuestiones físicas.

Además, es conocido que hay escasez de proyectos institucionales que tiendan a poner en funcionamiento los laboratorios para las Ciencias Naturales en el nivel medio.

Es esperable que se generalice la realización de experiencias de laboratorio de Física, de Química y de Biología en nuestro país y para ello se requiere una mirada nueva sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales.

Referencias bibliográficas

- Giussani, L. (2004). *El Riesgo Educativo*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Menéndez, G. (2004). *Desarrollo y conceptualización de la extensión universitaria. Un aporte de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral para el análisis y debate acerca de la Extensión Universitaria*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Menéndez, G. y otros (2013). *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y de enseñar*. Santa Fe: Ediciones UNL.

Proyectos de extensión como promotores de un aprendizaje significativo para alumnos de Ciencias Veterinarias en la Universidad Nacional de Rosario

Renato Biolatto
rebiolatto@gmail.com

Andrés Bassi
andresbassi@hotmail.com

Raúl Vallone
rvallonevet@hotmail.com

Docentes investigadores de la Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Carla Vallone
carla.p.vallone@gamil.com

Integración de la docencia y la extensión /
Intervenciones

RECEPCIÓN: 24/06/16
ACEPTACIÓN FINAL: 10/10/16

Resumen

Conocemos a necesidad de articular la universidad con la sociedad y sabemos del valor que las prácticas educativas solidarias, como voluntariado, práctica preprofesional o aprendizaje servicio tienen sobre la formación de futuros profesionales.

Si bien en la Universidad Nacional de Rosario (UNR), la extensión ha cobrando vigencia en cantidad y calidad de proyectos, los mismos, comparados con los de investigación, son escasos y con poca participación estudiantil. En la convocatoria 2015 de la Secretaría de Extensión UNR, en Ciencias Veterinarias no se alcanzó siquiera a cubrir el cupo asignado de proyectos a subsidiar.

El diseño curricular no prevé la incorporación de experiencias de extensión en articulación con las asignaturas de cursado regular. No obstante, experiencias como la que se ha de relatar dan cuenta del valor de la formación social y de la necesidad de colocar a los alumnos en situaciones reales, distintas de las abordadas en el aula.

Palabras-clave

- Extensión
- Participación
- Alumnos
- Formación
- Social

Resumo

Conhecemos a necessidade de articular a Universidade com a sociedade, e sabemos o valor que as práticas educativas solidárias como o voluntariado, prática pré-profissional ou aprendizagem serviço têm na formação dos futuros profissionais.

Embora na Universidade Nacional de Rosario (UNR) a extensão fosse ganhando força em quantidade e qualidade dos projetos, comparando-os com os de pesquisa, são escassos e com pouca participação dos alunos. A convocação de 2015 da Secretaria de Extensão da UNR, em Ciências Veterinárias, não chegou nem a cobrir a cota reservada para projetos a subsidiar.

O currículo não prevê a incorporação de experiências de extensão em articulação com as disciplinas do curso regular. Contudo, experiências como a relatada demonstra o valor da formação social e a necessidade de colocar os alunos em situações reais, diferentes das abordadas em sala de aula.

Palavras-chave

- Extensão
- Participação
- Alunos
- Formação
- Social

Para citación de este artículo

Biolatto, R.; Vallone R.; Vallone, C.; Bassi, A. (2016). Proyectos de extensión como promotores de un aprendizaje significativo para alumnos de Ciencias Veterinarias en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 360-369. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

1. La Universidad Nacional de Rosario y la extensión

Dasso Lucrecia (2011), siguiendo a distintos autores, explicita que, si bien es a partir de la Reforma Universitaria de 1918 que la problemática de la extensión se afirma como un factor indispensable para el logro de la autonomía e integración social de las universidades con la sociedad, esto no siempre ha sido posible de ser llevado adelante. Más de 90 años pasaron desde aquella Reforma y muchos momentos les han tocado vivir a las universidades públicas, en los cuales se pusieron en tela de juicio los principios reformistas (Chiroleu y otros, 2001).

Dable es reconocer que la extensión hacia sectores sociales de menores recursos se convierte en la herramienta más importante que tienen las universidades para afrontar las crisis sociales, y especialmente Argentina en estos momentos.¹

Pero se hace necesario definir la “extensión” y afrontar el inevitable dilema que se presenta cuando se tratan de cubrir todos los aspectos de un proceso institucional y social tan complejo.

Leonor Perez Zaballa (2007) manifiesta que la extensión contribuye a la formación de los ciudadanos y a un desarrollo sostenible, equitativo y respetuoso de los derechos del hombre. Se busca alcanzar un concepto de extensión universitaria que se aleje del modelo economicista de prestación de servicios y del modelo asistencialista de proyectos comunitarios para definir así una función que permita a la universidad interactuar proactivamente con su entorno social. De este modo, la extensión se erige como una dimensión más del proceso educativo que se articula transversalmente con las restantes funciones de la universidad, promoviendo intra y extramuros cultura, ciencia, técnica y valores que comprometen al hombre con la sociedad.

1) Alicia de Alba (2004) sostenía se estaba ante una “Crisis Estructural Generalizada” que tocaba todos

los estamentos de una sociedad y que, aunque daba por tierra con los paradigmas que habían guiado las

Yamile Socolovsky analiza la extensión en su carácter de “Práctica Social Comunitaria” (PSC) y señala que se precisa

“conceptualizar estas prácticas en términos que permitan superar las connotaciones que implican el discurso de la extensión, signado por la visión de una irreductible exterioridad de la universidad respecto a la sociedad” (2015:12).

Reconocemos que “las universidades normalmente están más acostumbradas a dirigir su mirada hacia adentro de ellas mismas que hacia la sociedad que hace sus reclamos” (Biolatto, 2011:26).

2. La extensión hacia el interior de la Facultad de Ciencias Veterinarias

Contreras (1997) puso de manifiesto que el saber sistemático y la actitud de servicio de las profesiones son una “función social crucial”. Sabemos que el perfil profesional adquirido por un egresado universitario es el resultado de múltiples acciones que interactúan durante todo el tiempo de formación. Así el curriculum determina el valor el saber específico, el objeto de estudio y el perfil aspirado por la institución, los que habrán de orientar la formación de los futuros profesionales.

Cabría preguntarse: ¿cómo se posicionan los médicos veterinarios ante este compromiso?

2.1. Haciendo un poco de historia

Biolatto (2005), al analizar el devenir histórico de las Facultades de Ciencias Veterinarias de Argentina, sostuvo que ellas se originaron partiendo del modelo de universidad francesa, el que se caracterizó

acciones político-sociales, también posibilitaba la construcción conjunta de nuevos paradigmas.

por la fragmentación del saber en distintas disciplinas. De este modo, y a semejanza de lo acontecido en la Universidad de La Plata, los diseños curriculares fijaron como objeto de estudio al animal en sí mismo y principalmente al animal enfermo, desconociendo o haciendo caso omiso a todo lo que lo rodea, es decir lo contextual, en donde es imposible no pensar en el hombre y la sociedad. Consideramos que ese hacer profesional sesgado por la visión clínica está instaurado desde hace más de dos décadas. En tanto, organizaciones que nuclean a las Facultades de Ciencias Veterinarias del país proponen cambiar el objeto de estudio que orienta los diseños curriculares.

En los albores de los años 90 la idea de cambio de la mirada profesional cobró fuerza, y en la Primera reunión de Escuelas y Facultades de Medicina Veterinaria de América Latina realizada en Baja California se resumieron en un documento, firmado por Oscar Reyes Sánchez y Alejandro Plascencia Jorquera (1993), las principales estrategias que había de tener en cuenta la educación veterinaria para adecuarse a la vinculación con sectores productivos y sociales, la búsqueda de nuevas formas de organización y la intención de resolver los problemas de la sociedad, las que se tornaron en líneas principales de acción.

2.2. Cambio de paradigma

Rosemberg y Casas Olascoaga sostenían que, entre los profesionales veterinarios:

“[el] apego al paradigma médico parece establecer límites que impiden ofrecer el desafío de un salto de calidad ante el temor de 'descaracterizar' la profesión veterinaria (...). La búsqueda de un paradigma veterinario debe comenzar por resolver su objeto formal abstracto. Este es, y siempre fue, a nuestro juicio, las poblaciones humanas y no las animales. El objeto social del veterinario debe quedar claramente establecido: el veterinario debe asumir como compromiso y responsabilidad la organización científica y tecnológica de la explotación de los animales para beneficio del hombre”. (1991:342–343)

Pese a los avances en las perspectivas curriculares y en la apertura del campo de acción del médico veterinario, actualmente el desempeño profesional en general se focaliza en la dimensión clínica orientada a la atención de pequeños animales. Práctica que frecuentemente absorbe a los noveles veterinarios y que además se desarrolla principalmente en grandes centros urbanos, en detrimento de los sectores agropecuarios.

La extensión en la Facultad en relación con el medio rural es escasa. Un dato que nos muestra la cuantía de la desconexión con el medio es la presentación de proyectos de este tipo en las tres primeras convocatorias que realizó la Secretaría de Extensión de la UNR. Para la convocatoria 2008, sobre 45 proyectos presentados, 4 correspondían a Ciencias Veterinarias; en 2009,

sobre 57, 5; en 2010, sobre 58, 3; y en 2015, solamente 3 de los 5 factibles de ser subsidiados. De igual forma, es evidente el bajo número total de proyectos de extensión presentados al subsidio en una de las principales universidades nacionales que cuenta con 12 Facultades.

Cabría entonces hacer una segunda pregunta: ¿ante los cambios acontecidos en el ámbito agropecuario, que han orientado el hacer de este sector colocándolo bajo una lógica netamente mercantilista, desconociendo las implicancias ambientales y sociales, los médicos veterinarios pueden no estar comprometidos ante estos desafíos y demandas sociales actuales?

La respuesta no debería ser otra que una afirmación en el sentido de que, aunque algunas áreas sean compartidas, ellos, junto a otros profesionales de las Ciencias Agropecuarias, son quienes deben buscar, analizar y aplicar soluciones a los reclamos de aquellos sectores que han visto desplazada su participación e inclusión en la producción agropecuaria.

Consecuentemente, no es desde un perfil profesional clásico, encauzado desde lo sanitario mayoritariamente, desde donde los egresados veterinarios han de trabajar para revertir situaciones económico–sociales netamente desfavorables.

Formar estos profesionales implica una nueva manera de transitar el diseño curricular, y la Educación Experiencial” es quizás la metodología más adecuada. “La misma comprende modalidades diversas, como ser: el voluntariado, el aprendizaje–servicio y la práctica preprofesional” (Camilloni, 2013:17). Esta autora también nos aclara que aprendizaje–servicio es una estrategia de enseñanza que contribuye a la educación para la ciudadanía y a la formación ética de los estudiantes. Sobre el particular, María Nieves Tapia (2010:60), siguiendo a otros autores, indica que “siempre es una actividad asociada con una práctica social”.

Por lo tanto, una metodología de aprendizaje–servicio se convierte en una herramienta por demás adecuada, ya que en esta actividad educativa los estudiantes conjugan los conocimientos adquiridos poniéndolos en juego en situaciones que requieren de los mismos a fin de cubrir servicios pensados para y por la comunidad en función de valores ciudadanos. Lo que implica un aprendizaje riguroso unido a una acción solidaria planificada. De esta manera, todos aquellos conocimientos adquiridos en el aula se ven enriquecidos al ser llevados a una situación social real y al articularlos dialógicamente con los saberes de los propios actores sociales para lograr la superación de un obstáculo. Se configura una experiencia en la que los propios alumnos toman conciencia de la relevancia de otros tipos de saberes y del valor de la interacción con la sociedad.

Sobre este mismo aspecto, Fabio Erreguerena y otros aportan que en esta experiencia:

“de la visión de un saber disciplinar se pasa a la concepción de un conocimiento múltiple, complejo, cuya singularidad reside en



© Oscar Dechiara

que la universidad ya no tiene el monopolio de su producción, y en que se rompe con la asimetría y relaciones de poder entre conocimiento académico y el resto de los saberes". (2015:61)

3. Una propuesta de extensión como práctica integradora en la Facultad de Ciencias Veterinarias

Como equipo integrado por varias cátedras con relación a la Producción Animal, nos interesamos por la problemática socioeconómica de pequeños productores lecheros y/o ganaderos que permanecen en el sector productivo pese a los avatares económicos del sistema que trata de expulsarlos, tanto en el área de influencia próxima a la Facultad como en la localidad de El Colorado, en la provincia de Formosa. Por ser docentes universitarios, consideramos impostergable sumar alumnos en trabajos de investigación-extensión de fuerte contenido e impacto social, pues creemos que así se están promoviendo cambios en la forma de pensar y de actuar profesional de todos estos integrantes. Consecuentemente con esta meta, aspiramos a:

- Establecer juntamente con las familias de pequeños productores lecheros de escasos recursos planes de acción que traten de retenerlas en la actividad productiva.
- Fortalecer estas líneas de trabajo de acción social que se presentan como un caso directo de apertura al medio de la Facultad (de extensión en un sentido cualitativo) e integración con otras instituciones
- Formar recursos humanos ya sea a través de los alumnos becarios directos del proyecto como de los docentes de otras cátedras que han ido sumándose a él.
- Promover cambios en el desarrollo del diseño curricular que se traduzcan en el hacer profesional.

Para alcanzar estos fines apostamos a todo aquel hacer vinculado con la reflexión y la toma de conciencia tendiente a generar acciones en la búsqueda de alternativas superadoras económicas a una situación conflictiva.

Dada la naturaleza participativa que sostiene el presente trabajo, nos permitimos ubicarlo dentro de una perspectiva dialéctica. Ésta hace referencia a las relaciones que se establecen, en todo proceso de investigación/extensión, entre el investigador/extensionista y aquella parcela de la realidad a investigar y/o sobre la que se ha de actuar.

Se posibilitó un abordaje a la problemática detectada y a la búsqueda de distintas y posibles soluciones, tanto de manejo como de producción y formación. De este modo, el trabajo multidisciplinar e interinstitucional coadyuvó al logro de los

objetivos planteados para encontrar soluciones tendientes a tratar la problemática socioeconómica de los pequeños productores lecheros.

Se articuló con la Agencia de Extensión INTA de El Colorado, Escuela Agropecuaria con Pedagogía Alternativa n° 4, Km 210, Escuela Agropecuaria n° 48 "El Alba", Cooperativa El Progreso de Río Navegación Bermejo, Km 210, grupos de Cambio Rural y productores independientes.

Esta presentación aborda el impacto del proyecto de extensión sobre los estudiantes universitarios participantes y solo sucintamente se da cuenta de la metodología que enmarcó lo realizado en territorio.

Como se indicó ya en esta presentación, la acción que propusimos constituye una estrategia de conocimiento y apertura de un proceso de desarrollo, con la utilización de experiencias productivas como elementos configuradores de la misma.

La realización de un diagnóstico provisional participativo de la realidad en territorio por todos los participantes, en concomitancia con los actores sociales, dio lugar a un Grupo Motor (GM) integrado por técnicos, instituciones, productores, alumnos y demás participantes institucionales vinculados. Esto constituyó una instancia intermedia de análisis y diagnóstico para pasar luego al tercer momento planificado, que implicó el desarrollo de los GM en Proyectos de Acción Participativa vitales para llevar adelante las propuestas superadoras de las problemáticas detectadas conjuntamente (ya sea en el ámbito de la producción, la formación, entre otros). Se definieron los tiempos locales para ejecutar las acciones y se priorizaron las coyunturas de acción intentando una conexión con las instituciones que pudieran brindar apoyo para llevar a cabo la planificación real (Municipalidad, Secretaría de Desarrollo Familiar, entre otras).

4. Lo hecho en palabras de nuestros alumnos

En cuanto a la formación de recursos humanos, la propuesta permitió a los alumnos universitarios participantes una formación académica distinta a la alcanzada solo en el ámbito áulico, convirtiéndose así en un lugar donde conjugar la teoría con la práctica, donde poner a prueba conocimientos y destrezas y donde la inmediatez exige la acción. Experiencia que contribuirá a lograr una sólida formación sustentada tanto en lo cognitivo como en lo social. A diferencia de otras instancias de formación que ponen el énfasis en el aprendizaje académico o solo en el servicio social, al situar a nuestros alumnos en una metodología de aprendizaje-servicio, se pone el acento en los dos términos que constituyen esta expresión. Respecto de los alumnos agrotécnicos de las dos instituciones

formoseñas con las que trabajamos, se aspira a que éstos sean multiplicadores de innovaciones al formarse y participar en el proyecto.

Para indagar acerca de la impronta que el trabajo supuso para los alumnos de la Facultad de Ciencias Veterinarias recurrimos a sus reflexiones, a las devoluciones escritas que ellos hicieron después de viajar a la localidad de El Colorado en los últimos seis años (2011–2016).

Al utilizar lo manifestado por los alumnos, lo por ellos vivido, la palabra escrita o enunciada son fuentes de datos cualitativos, y las expresiones vertidas tras los viajes son un material idóneo para hacernos de esa información.

Lo expresado se constituye así en “un reflejo de la subjetividad del emisor y revela su actitud, su sentir, su reflexión ante lo vivido”, y se definen en esta función las relaciones internas y su autor.

Las palabras de los actores fueron agrupadas alrededor de cinco ejes principales: aportes a la formación profesional, conocimiento de una realidad distinta, constitución de redes, posibilidad de hacer social y hacer del campo profesional.

4.1. Aportes a la formación profesional

“El hecho de haber viajado formando parte del proyecto me resultó una experiencia muy gratificante, en la cual sentí que la universidad devolvía, en parte, el aporte realizado por los ciudadanos para mantener viva nuestra institución.

Creo necesarios estos tipos de proyectos en los cuales los alumnos nos ponemos de cara a diferentes problemáticas del cotidiano ambiente rural, al poder ubicarnos en el mismo, ver, tocar, involucrarnos en el día a día y oír, a través de las voces de sus actores (llámese propietario de un establecimiento, peón, contratista, estudiante de una escuela agrotécnica, etc.), su manera de realizar los trabajos que llevan a cabo e intercambiar conocimientos a través de la discusión y el trabajo conjunto.”

“En cuanto a la transferencia de conocimientos, la verticalidad de nuestras exposiciones se “horizontaliza” al dar lugar a la discusión y participación activa de las personas a quienes

“

consideramos impostergable sumar alumnos en trabajos de investigación– extensión de fuerte contenido e impacto social

van dirigidas las mismas; pudiendo el expositor, tanto en la parte práctica como en la teórica, incorporar conceptos aportados por quienes conocen la realidad local, al compartir sus experiencias, lo cual genera una bidireccionalidad en la transferencia del conocimiento.”

“El viaje fue hermoso grandioso vine llena de muchas cosas, conocimientos e ideas, aprendí mucho de ellos y de ustedes me parece un gran trabajo e importante, estoy entusiasmada con muchísima ganas de seguir colaborando y participando.. Esta sociedad nos necesita y hay mucho trabajo por hacer.”

“Finalmente, quiero agradecer a todos los docentes y no docentes que hicieron posible la realización del viaje y espero que lo conserven con los años que vienen, ya que lo considero un complemento fundamental en la formación de un médico veterinario integral.”

4.2. Conocimiento de una realidad distinta

“Escucharlo decir en cada frase (en referencia a lo manifestado por un productor) que lo pone muy contento el progreso de la cooperativa, el que más gente se sume, hace que uno se entusiasme y se convenza cada vez más que vamos por el camino correcto. Y en resumidas cuentas es eso, ver y creer en que se puede y hacerlo realidad.”

“Con respecto al viaje a Formosa, tengo que admitir que cada vez que voy, vuelvo con más ganas de viajar nuevamente, desde mi primer viaje siempre volví muy entusiasmada y con ganas de que más compañeros puedan viajar y conocer esa 'otra realidad', agradezco tener la oportunidad de conocer.”

“Me gustó mucho ir y conocer la forma de vivir de las personas, los recursos que tienen y como los aprovechan.”

“Pensé que me iba a encontrar con gente poco predispuesta al cambio y vi todo lo contrario, vi que tienen ganas de progresar, de ayudarse entre todos.”

“El hecho de vincularnos con otras regiones de nuestro país, nos lleva a conocerlo más y mejor. Más en el sentido de salir de nuestra realidad, que no es la realidad de todo nuestro gran país y mejor, porque podemos conocer el lugar, su ambiente, flora, fauna, personas y cultura; cuestiones todas que nos llevan a sentirnos parte, a acortar distancias, a conocer; conocer para querer, porque al final de cuentas no se puede querer aquello que no se conoce.

Realmente me siento muy agradecido por la oportunidad de haber formado parte de este proyecto. Espero podamos continuar con el mismo.”

“Agradezco que me tomaran en cuenta para participar en este proyecto, que desde que llegué a Argentina ha sido una de las mejores experiencias, distinta y enriquecedora. El hecho de haber tenido la oportunidad de visitar y conocer personas de otra provincia rompe paradigmas y amplía el conocimiento cultural de lo que para mí era la República Argentina o simplemente un argentino.” (Becario mexicano)

“En primer término, esta experiencia me enseñó la básica cuestión de que existe producción afuera de la llanura pampeana, diferente pero real. Las diversas materias cursadas a lo largo de la carrera no supieron darme un ejemplo tan sencillo del significado de la diversidad sociocultural y cómo esto, sumado al ambiente (clima + suelos), repercute sobre la manera de producir alimentos, como lo hizo este viaje al norte argentino. En segundo lugar, este viaje enseñó al grupo integrante en su totalidad la importancia que tiene la 'cultura del trabajo', una colección de tradiciones, costumbres y obligaciones que las provincias de la llanura pampeana perdieron hace rato, en las que fuimos criados, por lo tanto, muchos de nosotros quedamos mudos al observar tanta resistencia de esos pequeños productores a ser absorbidos por los grandes cinturones urbanos de nuestras provincias.”

4.3. Constitución de redes

“Pienso que año tras año, éste siendo mi segundo año en el programa, va creciendo en forma asombrosa. Ya que no solo se cuenta con un grupo de docentes de excelente calidad humana y predisposición a transmitir su conocimiento sino que del otro lado nos encontramos con personas preocupadas y con ganas de tomar y dar también su conocimiento! Gratificante trabajo de generar un poco más de igualdad en este hermoso país, y a todos los involucrado como las escuelas, al INTA, productores y estudiantes que no solo nos permiten discutir las diferentes problemáticas, sino que nos hacen parte de su vida y costumbres.”

“En cuanto a las actividades en general, creo que nos enriquecen tanto a ellos, como a nosotros, y también creo que queda mucho por trabajar, tanto hacia un lado como hacia el otro.”

“En lo que a mí respecta me llena de emoción haber compartido ese tiempo con ustedes, creo que es necesario nutrirnos de información, estudiar y ser constantes con los que nos gusta y en ustedes pude notar eso. Se necesitan muchas ganas para asistir a clases en condiciones de lluvias, cuando los caminos están inundados y es difícil llegar. Pero para ustedes no es impedimento, y eso es de admirar.”

4.4. Posibilidad de hacer social

“Chicos, quiero felicitarlos por el entusiasmo que ponen en cada actividad, no pierdan esas ganas de seguir avanzando a cada paso que dan, sigan preguntándose en cada actividad que podemos hacer para mejorar, apóyense en esos profesores de fierro que tienen la suerte de tener.

Crezcan y hagan crecer ese lugar hermoso donde viven, siempre con alegría y disfrutando cada momento.

Realmente admiro el respeto con el que hacen cada cosa, ese es un valor que da gusto ver.

Podría decirles muchas cosas más que no sería más que reiterar lo dicho antes.

Saben que cuentan con nuestro apoyo incondicional.” (Dirigido a los alumnos de los dos colegios agrotécnicos)

“Sobre nuestra visita al tambero Jorge me pareció muy interesante e importante, me sirvió mucho para reflexionar la valoración, la humildad y la voluntad de conseguir alternativas nuevas para seguir adelante.”

“En lo que respecta al viaje, fue una experiencia única. Fue muy refrescante conocer gente tan cálida y con tantos valores. Muchas veces nuestro ritmo no nos deja ver que si se puede parar y hacer las cosas con calma, como hacen los formoseños tan módicamente; también cabe destacar que su modelo productivo parece prometedor, aunque le queda un largo camino por recorrer, ya que es notoria la tendencia a la subsistencia que maquina dicho modelo.”

“Me llevo mucho la gente 'campesina' como la llaman allí, oír sus palabras como esa señora que decía que hacía 60 años vivía lo mismo y que cada vez estaban peor... creo que lo único que necesitan es un apoyo político y/o económico para crecer aún más y sería bueno que en un próximo viaje allá una respuesta desde ese lado.”

“Solía 'oír' en los medios de comunicaciones la existencia de realidades sociales diferentes, de pequeños productores, pero era solo eso, 'oírlo' y dejarlo pasar.

Vivimos en un mundo estandarizado, donde te imponen como vivir, que ver y creer. Pero cuando uno abre los ojos, ve y vive otra realidad, descubre que no todo lo que creemos importante lo es. Que se puede aprender a vivir y cosechar de la manera más simple, si uno pone verdaderamente su empeño y ganas de superarse.

Esto es lo que aprendí yo, desde mi reciente visión en este viaje a Formosa.”

4.5. Hacer del campo profesional

“Después de este viaje me doy cuenta de que la producción a gran escala no es una ley que predomine en todo el país y que tanto la educación secundaria como la formación y actualización de pequeños productores es una tarea que los profesionistas como los médicos veterinarios, agrónomos, etc., tenemos la obligación de difundir y enseñar sobre todo entre nosotros mismos, lo digo porque como estudiante siento que nuestra formación está muy volcada del lado de la producción intensiva, los planes de estudio están repletos de una formación cada vez más cuadrada que nos da la idea de que las pequeñas producciones son ineficientes y poco competitivas en el mercado. Nos olvidamos que hay sectores de la sociedad que requieren los servicios de profesionistas que solucionen los problemas y mejoren las condiciones de este tipo de producción.” (Becario mexicano)

“Esta es la primera vez que participo de un proyecto de extensión y verdaderamente fue una experiencia positiva para mí. En principio me resulta importante rescatar la posibilidad de haber podido viajar para poder conocer el lugar de trabajo y que las personas de allí nos cuenten ellos mismos la situación en la que se encuentran y cuáles son sus problemáticas. Me resultó gratificante poder aportar algunos de los conocimientos que nos da la Facultad para de alguna manera colaborar con la sociedad. Quiero dar mi agradecimiento a ustedes los profesores, a mis compañeros y a los chicos y autoridades de las escuelas y productores de Formosa porque siento que todos pusieron lo mejor de cada uno y así pudimos compartir y aprender entre todos.”

“Con respecto al viaje, sinceramente yo no sabía mucho de que se trataba, más que de ir a ayudar en diferentes actividades, estaba ansiosa, quise ir porque siempre tuve la inquietud de hacerlo y por diferentes motivos no lo hacía. Creo que este viaje para mí fue un antes y un después, ya sea

por el hecho de ayudar, de aportar un granito de arena a esas personas, el hecho de verles las caras, que te escuchen, que se interesen, que quieran crecer, y ser nosotros parte de esa transformación, realmente me lleno el alma, me sentí muy bien.”

“Gracias por haber tenido la oportunidad de viajar y participar varias veces, me di cuenta en este viaje, primero, del avance del proyecto, de la importancia que tenemos como profesionales, y segundo del alcance que tiene nuestra profesión. Se puede, y como dije adelante de Jorge, me di cuenta de lo importante que es estar organizados y respetar al prójimo. Estar organizados y seguir, siempre tirando para adelante eso rescato, que podemos hacerlo. Vi el avance de Jorge después de casi dos años que no iba a su casa, las ganas con las que hace, dice y sueña todo. Gracias a vos por estimular este tipo de actividades, muy valorable para mí, me has abierto mis ojos, puedo ver más allá de lo que creía.”

Damos cuenta de que, en función del criterio de saturación de datos o redundancia de los mismos, solamente hemos transcritos aquí una parte de las devoluciones elaboradas tras los viajes por los 60 estudiantes voluntarios del proyecto. Y cabe mencionar que en los últimos seis años se realizaron 13 traslados con alumnos a El Colorado, lo que fue posible gracias a la obtención de subsidios.

5. Evaluación de lo dicho

Conocemos el valor de la palabra y su significado simbólico; también destacamos positivamente la acción de poder llevar a la escritura lo vivido, donde las letras no solo traducen lo hecho sino la implicancia que adquiere para el enunciante. Consecuentemente, consideramos que solo así se logran un sentido y una valía imposible de captar con otra estrategia metodológica.

Con referencia a la formación profesional, sabemos que el valor de esta experiencia respecto del diseño curricular quizás sea escaso. No así en cuanto a lo experimentado por los alumnos participantes, ya que ellos hablan de un antes y un después. Mencionan la importancia de situarse no solo como espectadores sino “el ser una parte activa de la problemática” hecho que les implica pensar, reflexionar y actuar, donde la búsqueda de soluciones los incumbe de una manera grupal.

Estos aprendizajes son holísticos ya que los introducen en situaciones reales donde deben poner en juego lo aprendido y cotejarlo con los saberes locales.

Cuando analizamos lo dicho en función de conocer una realidad distinta, los futuros veterinarios hablan de “esa otra realidad” no abordada en las aulas. “Salir de nuestra realidad”, entre otras manifestaciones, nos indica no solamente de la fragmentación

curricular sino que la universidad muchas veces mira hacia dentro de sí misma e ignora la sociedad y sus reclamos. Los voluntarios señalan la importancia de este tipo de proyectos, agradecen el haber podido participar y el deseo de que puedan hacerlo otros compañeros. Creemos que ello podría traducirse así:

“Las diversas materias cursadas a lo largo de la carrera no supieron darme un ejemplo tan sencillo del significado de la diversidad sociocultural y cómo esto, sumado al ambiente (clima + suelos), repercute sobre la manera de producir alimentos, cómo lo hizo este viaje”. (Alumno)

También podemos mencionar que la conformación de redes es otro de los logros, hecho que se manifiesta cuando nuestros alumnos universitarios analizan los lazos establecidos con los alumnos de los dos establecimientos secundarios con los que trabajamos, cuando evalúan lo logrado por la Cooperativa o con técnicos y productores de la región, ya que el equipo docente es solo una de las partes del proyecto, puesto que trabajamos con una cooperativa, un instituto terciario, dos colegios agrotécnicos, personal del INTA y productores tanto de Cambio Rural como independientes.

Si analizamos lo manifestado respecto de la posibilidad de un hacer social, encontramos dichos que lo ejemplifican, como el de que antes era solo “oírlo y dejarlo pasar”, ya que da cuenta de asumir una realidad y comprometerse.

Con relación al hacer del campo profesional, bastan las palabras de un alumno becario mexicano, quien nos acompañó en un viaje durante 2015:

“Que tanto la educación secundaria como la formación y actualización de pequeños productores es una tarea que los profesionistas como los médicos veterinarios, agrónomos, etc. tenemos la obligación de difundir y enseñar sobre todo entre nosotros mismos, lo digo porque como estudiante siento que nuestra formación está muy volcada del lado de la producción intensiva, los planes de estudio están repletos de una formación cada vez más cuadrada que nos da la idea de que las pequeñas producciones son ineficientes y poco competitivas en el mercado”.

6. A modo de cierre

Concluimos que este tipo de actividades son intentos aislados dentro del currículum de la Facultad y que, si bien este proyecto ha movilizó solo una parte de los alumnos de la carrera de

Ciencias Veterinarias, el hecho de que ellos participen de manera activa tanto en la planificación como en la concreción de las actividades y de que se comprometan las convierte en acciones cualitativas en su formación. Además, estos proyectos se constituyen en espacios que permiten el encuentro y el diálogo entre distintos actores.

Al decir de Milagros Rafaghelli (2013:22): “así comprendida, la extensión no es descripción sino acción intersubjetiva”, pero debemos establecer que para que este manifiesto se haga realidad es necesario posicionarnos como docentes en un paradigma distinto del de simple transmisor y utilizar metodologías de enseñanza y de aprendizaje que permitan conocer, reflexionar y hacer a nuestros alumnos universitarios.

No tenemos dudas de que las acciones de extensión encuadradas como Práctica Social Comunitaria, que promuevan aprendizajes significativos, se constituyen, de acuerdo con Socolovsky, en instrumentos que permiten “revisar contenidos, objetivos y modalidades de la enseñanza” (2015:12) y seguramente de esta manera se estará instando a la curricularización de la extensión en la universidad.



© Laura Hormaeche

“

los alumnos participantes mencionan la importancia de situarse no solo como espectadores sino “el ser una parte activa de la problemática”

Referencias bibliográficas

- Biolatto, R. (2005).** El diseño curricular como posibilitador de la práctica profesional. El plan de estudios 2003, Facultad de Ciencias Veterinarias UNR. Tesis de Maestría inédita. UTN Regional Rosario.
- Biolatto, R. (2011).** Lo hecho en Santa Fe con pequeños tamberos. En Biolatto, R. (Coord.), *Entendiendo a los pequeños productores lecheros. Un acercamiento a su problemática*. Rosario: UNR Editora.
- Camilloni, A. (2013).** La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En Menéndez, G. y otros, *Integración, Docencia y Extensión. Otra forma de aprender*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Chiroleu, A.; Iazzeta, O.; Vora, C.; Díaz, C. (2001).** La política universitaria argentina de los 90: Los alcances del concepto de autonomía. *Education Policy Análisis Arribes*, 9 (22).
- Contreras, J. (1997).** *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Dasso, L. (2011).** Universidad y Extensión. Hacia un cambio de paradigma. En Biolatto, R. (Coord.), *Entendiendo a los pequeños productores lecheros. Un acercamiento a su problemática*. Rosario: UNR Editora.
- De Alba, A. (2004).** “Crisis estructural generalizada: sus rasgos y sus contornos sociales”. En *Libro de Ponencias II Congreso Internacional de Educación*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Erreguerena, F.; Nieto, G.; Touza, R.; Hernando, G. (2015).** La Extensión Universitaria en la Universidad Nacional de Cuyo (2008–2014). Programa de Proyectos “Profesor Maurio A. López”: Una práctica educativa desde el compromiso social de la Universidad. En Castro, J.; Oyarbide, F. (Comps.), *Los caminos de la extensión en la Universidad Argentina*. La Pampa: UNLPam.
- Pérez Zaballa, L. (2007).** Pertinencia y Extensión Universitaria en el contexto de la nueva universidad cubana. *Pedagogía Universitaria*, XII(1). Disponible en: <http://cvimes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/395/386>
- Rafaghelli, M. (2013).** La dimensión pedagógica de la extensión. En Menéndez, G. y otros, *Integración, Docencia y Extensión. Otra forma de aprender*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Rosemberg, F. y Casas Olascoaga, R. (1991).** Ciencias Veterinarias y sociedad: Reflexiones sobre el paradigma profesional. *Educación Médica y Salud*, 25(3), 333–345.
- Tapia, M.N. (2010).** *Aprendizaje y servicio solidario. En el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad nueva.
- Reyes Sánchez, O.; Plascencia Jorquera, A. (1993).** Propuesta metodológica de innovación para obtener un perfil profesional del médico veterinario zootecnista y estrategias de enseñanza–aprendizaje eficientes y económicas. Encuentro iberoamericano de expertos en educación de la Medicina Veterinaria y Zootécnica. La Habana.
- Socolovsky, Y. (2015).** Prólogo. En Antequera, M.; Chevasco, M.; Craparo, R.; Serra, M., *Articulación Social y Prácticas Sociocomunitarias. Un desafío para la Universidad Pública*. Rosario: UNR Editora.

Microintervenciones didácticas para la alfabetización de adultos en contextos adversos

Integración de la docencia y la extensión /
Intervenciones

Micaela Dallia

micaeladallia@hotmail.com

Mariana Oggioni

marianaoggioni@live.com

Natasha Rudzki

nataa.r@hotmail.com

Lorena Sánchez

loresanchez92@hotmail.com

Cintia Carrió

Docente investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias.

Universidad Nacional del Litoral -
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET).
ccarrio@unl.edu.ar

RECEPCIÓN: 24/06/16

ACEPTACIÓN FINAL: 10/10/16

Alumnas de la Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral, Argentina.

Resumen

En este artículo se relata la experiencia de aprendizaje mutuo entre un grupo de voluntarios–estudiantes avanzados de la carrera de Letras y un grupo de adultos de una comunidad aborígen. El objetivo del proyecto apuntó a la alfabetización inicial de adultos de la comunidad, quienes no contaban con conocimientos previos o con experiencias escolares mínimas. Con claros propósitos de interrelación, aprendizaje y reconocimientos de las diferencias culturales, se abordó el trabajo desde una metodología de alfabetización que fue mutando y adaptándose a las necesidades del medio, lo que pone de manifiesto la necesidad de continuo diálogo y retroalimentación entre las tareas de extensión e investigación. El objetivo concreto, planteado desde el equipo, fue lograr avances básicos en la escritura, en la lectura y la posibilidad de rubricar la propia identidad (el propio yo). El desafío consistió en readaptar las expectativas y sobrellevar los obstáculos sociales, organizativos y epistemológicos. Estos últimos, especialmente, resaltando las tensiones entre formación y actuación de los conocimientos.

Palabras-clave

- Escritura
- Lectura
- Decisiones didácticas
- Minorías étnicas
- Investigación y extensión

Resumo

Neste artigo se relata uma experiência de aprendizagem mútua entre um grupo de voluntários–estudantes avançados da faculdade de Letras e um grupo de adultos de uma comunidade indígena. O objetivo do projeto visou à alfabetização inicial de adultos sem conhecimentos prévios ou experiências escolares anteriores. O trabalho se abordou a partir de uma metodologia de alfabetização que foi mudando e se adaptando às necessidades do meio, favorecendo a inter-relação, aprendizagem e reconhecimento das diferenças culturais. Isto evidencia a necessidade de um diálogo contínuo e feedback entre as tarefas de extensão e pesquisa.

O objetivo concreto, traçado pela equipe, foi conseguir avanços básicos na escrita, na leitura e a possibilidade de afirmar a própria identidade (o próprio eu). O desafio consistiu em readaptar as expectativas e superar os obstáculos sociais, organizacionais e epistemológicos. Estes últimos, especialmente, ressaltando as tensões entre formação e desempenho do conhecimento.

Palavras-chave

- Escrita
- Leitura
- Decisões didáticas
- Minorias étnicas
- Pesquisa e extensão

Para citación de este artículo

Dallia, M.; Oggioni, M.; Rudzki, N.; Sánchez, L. y Carrió, C. (2016). Microintervenciones didácticas para la alfabetización de adultos en contextos adversos. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 370-375. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

1. Introducción

Toda experiencia de interacción con el medio se constituye, de una forma u otra, en una instancia de aprendizaje. Ahora bien, en aquellos casos en que los conocimientos académicos son puestos en abismo constantemente suponen en un desafío.

En este artículo se relata la experiencia de aprendizaje mutuo entre un grupo de voluntarios–estudiantes avanzados de la carrera Profesorado de Letras (FHUC–UNL) y un grupo de adultos de una comunidad aborigen de la provincia de Santa Fe.¹ Se detalla una experiencia de microintervención didáctica para la alfabetización de adultos, entendiendo por “microintervención” una planificación pautada y controlada para un contexto concreto, una propuesta focalizada (ver. “nano–intervención” en Gerbaudo, 2016, y las referencias allí incluidas). Aquí entonces se busca dar cuenta de la experiencia, de los conflictos de diferente índole que fue necesario superar para llevar adelante el trabajo planificado. Asimismo, se da cuenta de los aprendizajes adquiridos con esta experiencia y de las tensiones que se visibilizaron al poner en relación lo aprendido en el ámbito universitario y lo demandado por el medio.

2. Contexto y actores 1

La comunidad de Campo San José pertenece al grupo aborigen mocoví. Los habitantes de la localidad comenzaron hace unos pocos años a ejercer sus derechos sobre estas tierras, para lo cual la residencia permanente fue, sin dudas, la decisión más radical y a la vez más dura. Esto así dado que en la localidad no están garantizadas las necesidades básicas de luz y agua sino parcialmente o de manera interexcluyente.

Las condiciones, aún precarias aunque incipientes, de organización urbano–rural traen como resultado serias complejidades para acceder a los diferentes niveles de escolarización. En este sentido, las familias residentes presentan una situación en la que hombres y mujeres trabajan en quintas² propias, o bien los hombres (principalmente) realizan trabajos fuera de la comunidad. Las condiciones laborales impactan en la comunidad y generan como consecuencia mayor presencia permanente de mujeres y niños.

Dado que no se cuenta con los niveles iniciales de alfabetización (jardín maternal–jardín de infantes), las mujeres tampoco realizan trabajos fuera de sus hogares o de su entorno inmediato. Asimismo, la distancia a los centros urbanos vecinos y las dificultades de acceso debido a la falta de frecuencia e infraestructura del transporte público imposibilitan que los niños, sobre todo de nivel primario, puedan asistir a clases. En los casos en que logran hacerlo, generalmente no es posible sostener en el tiempo la asiduidad de las clases. Por ejemplo, la asistencia irregular es la situación más frecuente.

En un contexto de madres semi o no alfabetizadas y niños semi o no alfabetizados, el crecimiento intelectual–letrado no resulta fácil, dado que el factor clave de interacción no puede lograrse. Madres y abuelas, ávidas de conocimiento, fueron los actores centrales de este proyecto.

Es complejo describir esta necesidad sin caer en el vicio del juicio cultural. ¿Cuál es el lugar del conocimiento letrado en esta comunidad? ¿Cómo conciben la cultura letrada sus habitantes? Y, fundamentalmente, ¿cómo detectar las necesidades desde una voz silenciada y diferente? ¿Cómo atender un pensamiento distinto sin juzgarlo desde la propia concepción? Éstos fueron los desafíos axiales por los que atravesó el equipo de voluntarios.

3. Contexto y actores 2

Un grupo de seis voluntarios trabajaron durante todo un año para tratar de acercar(se) respuestas a los interrogantes anteriores. Coordinados por un especialista en lenguas aborígenes, con acceso al campo mediante metodología etnográfica, tuvieron como consigna inicial visitar la comunidad, libres de expectativas. Consigna difícil para un joven próximo a egresar y decidido a cambiar el mundo rápidamente.

Los voluntarios trabajaron previamente desde diferentes cátedras universitarias nociones clave para llevar adelante este tipo de actividades. Cabe destacar en este sentido la importancia de la discusión respecto de la noción de “cultura”, trabajo profundizado

1) Agradecemos especialmente a la Prof. Dra. Adriana Gonzalo por invitarnos a formar parte de esta propuesta y

por confiar en nuestro trabajo.

2) Quinta: huerta, sembradío de verduras y hortaliza.

desde la cátedra Sociología de la Cultura (materia optativa del plan de Profesorado en Letras) y que desde la propuesta de Raymond Williams permite poner en abismo la línea difusa que divide el prejuicio del reconocimiento. Así, la actividad de extensión puso de manifiesto para los voluntarios que no resulta igualmente “cómodo” interpelar el concepto a actuarlo concretamente en territorio. Por otro lado, desde la cátedra de Didácticas de la Lengua y la Literatura se recupera tal noción de “cultura” y se transpola a casos concretos y focalizados. Este ejercicio, si bien visualiza el medio, no es más que un artefacto ficticio que se acerca, pero no suplanta la actuación concreta en el medio. Desde esta misma cátedra nociones tales como “buena enseñanza” (Fenstermacher, 1995) y “obstáculo epistemológico” (Camilloni, 1997) resultaron centrales para la toma de decisiones vinculadas con los contenidos a enseñar y el método adoptado (ver Complejidades 2). Los medios económicos que permitieron solventar los gastos del desplazamiento desde la ciudad de Santa Fe hasta la comunidad destino de la actividad, vinieron de la mano de un plan de alfabetización no formal que impulsaba el método “Yo, sí puedo”. Este método, originado en Cuba y diseñado especialmente para la alfabetización de adultos, es de alto impacto en diferentes lugares del mundo. El método se direcciona desde lo conocido hacia lo nuevo; sobre el supuesto de que los números son un conocimiento adquirido para el mundo adulto, los números conducen hacia el conocimiento de las letras. Involucra dos actores claves además del propio sujeto a alfabetizar: el facilitador y los medios audiovisuales. El facilitador es el vínculo entre la clase audiovisual y el participante, desempeña una función importante en lo que respecta al trabajo de sensibilización y el monitoreo del aprendizaje. El material docente implicado en este método consta de una cartilla, un manual y 17 videos con 65 clases.

4. Complejidades 1

La distribución de la población de Campo San José, está claramente diferenciada en dos grupos (no nucleados territorialmente). Esta división, fruto de las lógicas sociales y de la diversidad y libertad de pensamiento, impactó en la organización del equipo, obligándolo a subdividirse. De esta manera, se organizó un equipo de voluntarios por grupo a alfabetizar (por ejemplo, dos grupos de tres personas, uno en cada sector de la comunidad). Este hecho obligó a duplicar los esfuerzos, repetir las clases y controlar con mayor rigor el avance de cada grupo.

El objetivo del proyecto y del equipo de voluntarios apuntó a la alfabetización inicial de adultos de la comunidad sin conocimientos previos o con experiencias escolares mínimas. Con claros propósitos de interrelación, aprendizaje y reconocimientos de las diferencias

culturales, se abordó el trabajo desde una metodología de alfabetización que fue mutando y adaptándose a las necesidades del medio. El objetivo concreto, planteado desde el equipo, fue lograr avances básicos en la escritura, en la lectura y la posibilidad de rubricar la propia identidad (el propio yo). El desafío consistió en readaptar las expectativas y sobrellevar los obstáculos sociales y organizativos.

5. Complejidades 2

La lógica de trabajo del método “Yo, sí puedo” fue abandonándose gradualmente por diferentes motivos. La falta de infraestructura (específicamente el acceso a la energía eléctrica) dificultó el trabajo con los videos, disparadores de las clases. Este momento inicial de la clase, en el que el método prevé la visualización de un video, fue reemplazado por actividades de tipo lúdicas que apuntaron a atraer la atención hacia lo que, parafraseando a Andrueto (2008), podríamos llamar el inicio de un lector pleno. Así, a través del dibujo y de la música se atendió inicialmente a generar un vínculo con el lápiz y el papel. En esta instancia también, el equipo de letras (juego de letras en imprenta mayúscula pintadas sobre maderas que permiten la combinación para escribir palabras al modo de un rompecabezas) fue central para iniciar el proceso.

Por otro lado, quienes asistían a las clases tenían un conocimiento mucho más avanzado en lo relacionado con los números. Esto, que se creyó un beneficio en un primer momento, se volvió contraproducente en el sentido de que este método de alfabetización vincula números con letras de acuerdo con la siguiente lógica: los números se presentan de manera sucesiva mientras que las letras se incorporan por grado de dificultad.

A raíz de ello, muchas veces las clases no avanzaban no porque los asistentes no supieran los números, tampoco porque no recordasen las letras dadas, sino que el problema radicaba en la relación número-letra; los asistentes no recordaban la correlación.

6. Complejidades 3

El equipo debió enfrentar además dificultades totalmente fuera de su alcance. Las inclemencias del tiempo hicieron, en muchas oportunidades, distanciar los encuentros, alteraron la continuidad de las clases e impactaron de manera directa en los logros de la alfabetización.

La falta de infraestructura imposibilitó el dictado de las clases los días de lluvia o llovizna, esto así porque en uno de los sectores las clases se dictaban al aire libre, sumado a lo cual no era posible el acceso en días en los que persistía mucho el barro. En el otro sector sí se contaba con una sala de usos múltiples disponible

generalmente para esta actividad y su ubicación era más accesible. No obstante esto, se tomó la decisión de desfasar lo menos posible el trabajo del equipo completo.

La continuidad en el tiempo, con una frecuencia sostenida de encuentros, fue el principal factor para garantizar los resultados que se buscaban. El continuo retroceso para recordar los contenidos previamente presentados, retomarlos y afianzarlos se volvió en más de un momento, si bien una necesidad, también un punto de ahogo.

7. Decisiones centrales

Las primeras decisiones centrales que debieron tomarse fueron aquellas relacionadas con la forma de organización. Las madres y abuelas que asistían a las clases lo hacían llevando a los niños de la casa. De ese modo, se contaba con asistencia nutrida pero heterogénea. Los niños demandaban la atención de madres, abuelas y voluntarios al punto de obstaculizar e incluso impedir el desarrollo de la clase. A raíz de ello, la primera decisión central que se adoptó fue la de subdividir nuevamente a los voluntarios. En cada grupo de tres personas se reasignaron tareas. Así, un voluntario se hizo cargo de los niños, mientras que los otros dos llevaron adelante las clases.

La segunda decisión central que se adoptó fue referente al método de alfabetización. El ejercicio concreto en la práctica diaria permitió valorizar los enfoques de alfabetización en función de las particularidades del contexto de trabajo. Esto hizo posible tomar decisiones basadas en los conocimientos teóricos sobre los métodos, en consonancia con las respuestas de los actores involucrados. La reflexión sobre los métodos alternativos de alfabetización está ausente en la currícula del Profesorado de Letras. Claramente éste resultó ser el mayor obstáculo pedagógico



¿Cuál es el lugar del conocimiento letrado en esta comunidad? ¿Cómo conciben la cultura letrada sus habitantes? ¿cómo detectar las necesidades desde una voz silenciada y diferente?

(Bachelard, 1948) al que los voluntarios debieron enfrentarse.

La carrera supone que sus alumnos serán formadores de sujetos alfabetizados, y parte de ese punto para formarlos. No es nuestro objetivo aquí exponer nuestra opinión sobre esto, simplemente lo destacamos porque ubica a los voluntarios en una clara posición de desventaja conceptual que debieron reponer en pleno ejercicio en territorio de la mano de los coordinadores, expertos en el área. Con un conocimiento pleno de la situación, se acordó modificar la presentación de las clases corriéndose de la cartilla dada por “Yo, sí puedo” para proponer ejercicios que el mismo equipo elaboró en función de la propia práctica y de la lectura de materiales tales como *La gramática de la fantasía* de Gianni Rodari y, fundamentalmente, del *Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos* de Olinda Montenegro con ilustraciones de Roberto Fontanarrosa. Sobre la base de estos materiales se diseñaron nuevas clases que atendieron al ritmo y conocimientos previos de los asistentes. Estas nuevas actividades se basaron fundamentalmente en el método de alfabetización fonológico. Apelando a la conciencia fonológica, se presentó de a una letra por vez, recurriendo a mayúsculas y minúsculas imprenta, para luego lograr la combinación silábica que permitiera el paso a la palabra.

Para la organización del grupo de voluntarios y el seguimiento personalizado de cada uno de los adultos asistentes a las clases se elaboró una planilla en formato Excel de acceso abierto on-line para los integrantes del equipo a través de la aplicación Dropbox. De esta manera, todos los voluntarios tenían acceso a la hoja de ruta de cada alumno para atender a sus dificultades y potencialidades. Esta herramienta fue central, además, para evaluar los casos de permanencia y abandono.

La planilla de seguimiento grupal presentó el siguiente formato:

Clase	Fecha	# de asistentes	# de actividad	Logros	Dificultades	Tarea pendiente	Observaciones	Facilitador
1	5 / marzo	14	Toda la clase	Seguían la clase con mucho interés. Se pudo avanzar hasta la letra "i".	1- Hay una señora mayor (María), que de lejos no ve, y se olvidó sus anteojos. Va a un ritmo más lento que el resto de la clase, es necesario esperarla. 2- Hay una chica (Teresa) que fue hasta 3er año de la secundaria y quiere recordar matemática, tiene interés en terminar la escuela.	Llevaron para realizar el ejercicio de las líneas de puntos, se llevaron los cuadernos y su respectivo lápiz.	Hay muchos chicos chiquitos. Es necesario sacarlos a jugar o realizar otra actividad para que dejen trabajar a sus mamás. A se quedó dictando la clase y B jugó con los chicos. Se recomienda la próxima semana poner una mesa afuera para que los chicos hagan sus tareas, o llevar juegos para entretenerlos ¡una PELOTA SERÍA IDEAL! ¡Porque la mayoría son varones!!!	B

Esta planilla permitió un trabajo prolijo y controlado sobre cada uno de los asistentes. Así, en la columna 1 se ingresó el número de la clase, en la 2 la fecha y en la 3 la cantidad de asistentes a dicha clase. En la columna 4 se consignó el número de la actividad hasta la cual se desarrolló esa clase. En la columna 5, los logros conseguidos y, en la 6, las dificultades que se presentaron (generales y/o individuales). En la columna 7 se indicaron las actividades que quedaban pendientes de una clase para la otra, y en la columna 8 se consignó toda la información que los voluntarios consideraban relevante para mejorar el encuentro siguiente. Por último, en la columna final se indicó el nombre de quien completó la planilla, de manera que ante cualquier duda, los demás miembros del equipo pudieran contactarse con él. Esta planilla grupal se complementó con una planilla de seguimiento individual, la cual presentó el siguiente formato:

La planilla de seguimiento individual permitió el control de los avances y las dificultades de los asistentes, su grado de compromiso y sus actitudes ante las propuestas.

Estas herramientas fueron centrales para la organización del grupo, el seguimiento de los asistentes, el avance de la propuesta y el ejercicio de la propia práctica. Esto considerando especialmente la falta de continuidad en la asistencia y la optimización del tiempo de los voluntarios.

Apellido	Nombre	Grupo	Estado inicial	Clase 1	Observaciones	Facilitador	Clase 2	...
XXX	YYY	Oeste	Lee, no escribe (fue hasta 3º grado)	Asistió	Tiene vergüenza de participar pero sabe leer. Le cuesta escribir.	A	Asistió	

8. Desafíos y buenas prácticas

Los voluntarios obtuvieron importantes logros en función de la superación de los obstáculos pedagógicos (mencionados anteriormente). Igualmente, lograron otorgar sentido a una práctica analizada conceptualmente en las aulas universitarias y discutidas en espacios de intercambio pero jamás actuadas en territorio, visibilizando así concretamente las dimensiones del desafío.

De tal manera el empoderamiento de los asistentes en relación con su proceso de alfabetización fue de la mano del empoderamiento de los voluntarios en relación con su ejercicio pedagógico y social. A su vez, hizo posible comprender la necesidad de un plan lo suficientemente flexible como para permitir las fluctuaciones y mutaciones que el medio exija. El plan se adecua al medio y no a la inversa para estos casos.

También resultó evidente que el proceso de alfabetización de los adultos implica, al igual que para los niños, la necesidad de sostener acciones en el tiempo de manera continua y gradual. La concentración de actividades en un tiempo breve en períodos discontinuos no conduce a los objetivos esperados. Dadas las características del contexto y los rasgos supuestos (De Alba, 1994), clases breves sucesivas dieron mejores resultados.

Respecto de los actores, los asistentes lograron la escritura de su nombre y apellido, y la escritura de oraciones simples. El entusiasmo de los asistentes fluctuó de acuerdo, en la mayoría de los casos, con los demás problemas y urgencias que atravesaban a la comunidad en el día a día (reclamos, quejas, marchas, inundaciones...).

La motivación de quien concurre a las clases no es sostenida y permanente. Los voluntarios tuvieron que poder afrontar este hecho que no está dentro de su campo de expectativas. El diseño de acciones de reatracción fue un desafío en sí mismo. Comprender que la concepción y el interés por el conocimiento no es una ni es única, fue otro gran desafío. Hacer carne el hecho de que la propia concepción sobre el conocimiento no es necesariamente la concepción correcta desde la cual se pueda juzgar el pensamiento de los demás fue el mayor de los desafíos.

Los voluntarios pudieron acceder a una realidad distinta y hasta el momento ajena, que les permitió revisar barreras sociales y culturales tanto en lo referente a los discursos de discriminación como, por supuesto, a aquellos discursos románticos casi congelados en tiempos pretéritos en los que se lee el ser aborigen como una marca de museo. Pudieron además conciliar el trabajo de extensión con el nivel de expectativa, vivenciar y compartir la pobreza material, diseñar acciones para suplir las faltas, sostener, aunque no sin vaivenes el entusiasmo mismo.

Sumado a esto, la problemática de la alfabetización básica y, más aún, de la alfabetización de adultos que, como se mencionó, está ausente en la currícula del Profesorado en Letras, supone un nivel de ejercicio docente al cual los demás actores acceden una vez lograda la alfabetización básica.

Así entonces, movidos por la curiosidad, la necesidad de acción y el autodesafío pusieron a prueba su capacidad de adaptación al medio de trabajo para acercar a sus conciudadanos un derecho básico para cualquier persona: saber leer y escribir.

En un claro ejercicio de problematización y resignificación de las prácticas de enseñanza, esta microintervención generó sin lugar a dudas modificaciones en las concepciones de mundo, lo cual no es otra cosa más que aprendizaje. En palabras de uno de los voluntarios (informe final):

"Una de las mayores frustraciones fue llegar a la comunidad y que no asista nadie a las clases por mirar programas de televisión, motivo que me parece injustificable. Sin embargo, uno no siempre puede luchar contra las ideologías y hábitos, por lo que, con el paso del tiempo, mis enojos y frustraciones primeros fueron apaciguándose".

Se aprendió *de, desde y con* el otro.

Referencias bibliográficas

- Andruetto, M.T. (2008). Escribir. Recuperado de: <http://www.ffyh.unc.edu.ar/programas/propale/andruetto.htm> (25/06/2016).
- Bachelard, G. (1980 [1948]). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI Editores.
- Camilloni, A. (1997). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- De Alba, A. (1994). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México: UNAM.
- Fenstermacher, G. (1995). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza I. Enfoques teorías y métodos*. Buenos Aires: Paidós.
- Gerbaudo A. (2016). *Políticas de exhumación. Las clases de los críticos en la universidad argentina de la posdictadura (1984–1986)*. Los Polvorines–Santa Fe: UNGS–UNL.
- Montenegro, O. (2004). *Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Organización de Estados Iberoamericanos.
- Rodari, G. (1983). *La gramática de la fantasía*. Barcelona: Argos Vergara.

Experiencia de integración de docencia y extensión universitaria para la ampliación de derechos de la niñez en comunidad

Marcela D'Angelo

marsantafe@hotmail.com

Florencia Donayo

florenciadonayo@yahoo.com.ar

Verónica Heinrich

veronica_heinrich@yahoo.com

Lorena Ramos

Terapeuta Ocupacional del Centro de Atención Primaria Intercultural de Salud "Natarentanca com Nalequetequeta", de la ciudad de Recreo, Santa Fe, Argentina.
lore_ramos78@hotmail.com

Docentes de la Escuela Superior de Sanidad "Dr. Ramón Carrillo" de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Universidad Nacional del Litoral, Argentina.

Resumen

El presente trabajo comparte la experiencia de tejer territorio con tramas conjuntas de actores locales de la ciudad de Recreo y de la Universidad Nacional del Litoral. Partimos del diagnóstico situacional construido con la comunidad, donde niños y niñas expresan sus inquietudes de ampliar y disponer de recursos y/o espacios de ocupaciones significativas lúdicos y recreativos; siendo un aporte el Proyecto de Educación Experiencial: Inquietes¹ Derechos en Movimiento, en acompañar y contribuir intersectorialmente a procesos de participación protagónica de la niñez en esta localidad en todos los momentos metodológicos y a la formación universitaria de estudiantes promotores de salud. Se destaca que enseñar y aprender con los movimientos de salud de la propia comunidad permite el reconocimiento colectivo acerca de la importancia de contar con otro/a a la hora de abordar situaciones en su complejidad desde el enfoque de derechos.

Palabras-clave

- Niñez
- Territorio
- Formación universitaria
- Intersectorialidad
- Ciudadanía

Integración de la docencia y la extensión /
Intervenciones

RECEPCIÓN: 24/06/16

ACEPTACIÓN FINAL: 10/10/16

Resumo

O presente trabalho compartilha a experiência de entrelaçar território com tramas conjuntas de atores locais da cidade de Recreo e da Universidade Nacional del Litoral. Começamos com o diagnóstico da situação construída com a comunidade, onde as crianças expressaram suas preocupações de ampliar e dispor de recursos e/ou espaços significativos lúdicos e de recreação; sendo uma contribuição ao projeto de Educação Experiencial: Inquietos, Direitos em Movimento, acompanhar e contribuir intersectoralmente para os processos de participação ativa das crianças nesta cidade em todos os momentos metodológicos e para a formação dos estudantes universitários promotores de saúde. Destaca-se que ensinar e aprender com os movimentos de saúde da própria comunidade permite o reconhecimento coletivo da importância de ter mais alguém na hora de tratar situações complexas a partir da abordagem dos direitos.

Palavras-chave

- Infância
- Território
- Formação universitária
- Intersectorialidade
- Cidadania

Para citación de este artículo

D'Angelo, M; Donayo, F.; Heinrich, V. y Ramos, L. (2016). Experiencia de integración de Docencia y Extensión universitaria para la ampliación de derechos de la niñez en comunidad. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 376-381. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

1. Introducción

"(...) el significar el rol como facilitadoras de salud, el participar 'participando' y el jugar 'jugando', considerando que el juego es la forma de participación del niño, que son gestores del proyecto, al concretarse los espacios lúdicos en el patio pudieron expresarse, relacionarse con otros pares, tomar decisiones acerca del juego, elegirlos, modificar las reglas, esperar su turno, respetar al compañero que está jugando, vivenciando valores, aprendiendo y divirtiéndose; contribuyendo a la construcción de su ciudadanía a través del ejercicio de sus derechos". (Gallo, Maggio, 2015)²

El presente trabajo pretende compartir nuestras reflexiones respecto al camino recorrido en las búsquedas profesionales y colectivas de transformación de situaciones sociales de las cuales somos parte y que se enlazan con distintos territorios de enseñanzas y aprendizajes a las cuales nos sumamos en la identificación y construcción de oportunidades concretas en el acceso y ejercicio de derechos en la niñez.

Este siendo parte del contexto desafía a la búsqueda de estrategias desde el equipo universitario que procura ampliar la mirada e integrar los recursos conceptuales, metodológicos y técnicos a fin de acompañar procesos comunitarios implicándonos en la cotidianidad de niños y niñas "la cual se funda en retomar en forma histórica y contextualizada al sujeto y su inserción participante en el colectivo" (Galheigo, 2003:108). Desde allí implica tejer territorio entendido como "espacio producido socialmente, sea por medio de prácticas espaciales (espacio vivido), formas de representación, mapas, figuras (espacio representado) o a través de símbolos, ideas o conceptos (espacio simbólico)" (Manzanal, 2007:42) tanto en la Universidad como en la comunidad de Recreo. Este andar-andando se realiza desde el año 2012 hasta la fecha, y en él nos involucramos desde la cátedra de Práctica Profesional

Terapia Ocupacional (TO) en Comunidad³ en la ciudad de Recreo, provincia de Santa Fe, Argentina, en el Centro de Atención Primaria Intercultural⁴ de Salud (CAPS) "Natarentanca com Nalequetequeta". Ello nos ha permitido ir al encuentro de las voces de niños, niñas y referentes próximos (docentes, equipo de salud, estudiantes de la práctica profesional), quienes expresan sus deseos e inquietudes de ampliar y disponer de espacios de ocupaciones significativas y/o recursos materiales, físicos y simbólicos que permitan experimentar, explorar y vivenciar nuevas actividades recreativas y lúdicas en contextos propios de sus vidas cotidianas.

La aproximación diagnóstica participativa permitió advertir:

- Asunción temprana, por parte de los niños —y particularmente las niñas— de roles de cuidado de familia y tareas del hogar.
- Insuficientes posibilidades de acceder a propuestas artísticas, recreativas, deportivas de acuerdo con intereses, creencias y valores.
- Limitadas opciones de participación por fuera de la escuela y de la familia.
- Escasas oportunidades de expresar y desarrollar su identidad cultural.⁵
- Presencia de barreras epistémicas, subjetivas y políticas que dificultan las oportunidades de participación ocupacional de niños, niñas y jóvenes en la comunidad.⁶

Es así que se motorizan distintas acciones colectivas tanto en el espacio público como en las dinámicas escolares donde ellos y ellas transitan, procurando durante el proceso comunitario favorecer la formación de estudiantes universitarios como agentes de promoción de salud en pos de contribuir con la construcción de ciudadanía en la niñez. Enlazar las políticas universitarias a los movimientos de salud en la comunidad desde un enfoque de derechos supone imprimir a las acciones los atributos de

1) Inquietes se nombra con "e" para incluir las diversidades genéricas.

2) Corresponde al Trabajo Final Integrador realizado por estudiantes de Terapia Ocupacional luego de participar del PEE

3) De la Licenciatura de Terapia Ocupacional de la Escuela Superior de Sanidad "Dr. Ramón Carrillo", Plan de Estudio 2014, ubicada en el 5° año. Validez Nacional por Res. n° 1811/1998 del Ministerio de Cultura y Educación. Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. Argentina.

4) La nominación Intercultural deviene

porque su área de responsabilidad abarca tanto población criolla como de la etnia mocoví. Estos últimos son originarios del Gran Chaco (Argentina), fueron sociedades cazadoras-recolectoras organizadas como unidades o "bandas" familiares, que sufrieron tempranamente la colonización y evangelización española lo cual implicó grandes cambios en sus sociedades con una progresiva asimilación a la población criolla de la zona no sin resistencia o rebelión por parte del pueblo mocoví. Fueron desplazados hacia el sur de la provincia del Chaco y norte de la provincia de Santa Fe,

desde donde llegaron a la ciudad de Recreo en el año 1968 para trabajar como peones rurales.

5) Este aspecto hace especial referencia a la comunidad mocoví donde la segregación cultural y social genera el ocultamiento de su identidad de origen. En las últimas décadas se han visibilizado los pueblos originarios a través de sus luchas por derechos ciudadanos y puntualmente en el barrio mocoví con la construcción de Centro de Salud intercultural, Escuela primaria intercultural.

6) Maffia (2005), en torno a las barreras que dificultan el acceso y ejercicio de

derechos define las siguientes categorías conceptuales: Barrera epistémica: tiene que ver con el conocimiento y consisten en que muchas veces las personas no conocen sus derechos. Barrera subjetiva: aunque las personas conozcan sus derechos no suelen sentirse merecedoras o que les corresponda por el solo hecho de ser humano. Barrera política: tiene que ver con la falta de recursos materiales, humano y de comunicación para hacer valer las normas. Las leyes no son condición suficiente para que un derecho valga. Tiene que ver con voluntad política que debe materializarse.

universalidad, la exigibilidad, la participación social, la integralidad y la progresividad, en tanto este enfoque, según Pautassi, consiste en:

"el amplio conjunto de principios, reglas y estándares que integran los derechos humanos fundamentales, y que son pasibles de ser aplicados para fijar pautas y criterios para el diseño e implementación de estrategias de desarrollo sustentable y con mayor interés aún, en materia de políticas sociales". (2010:2)

Se establecen ejes de acción claves que se enlazan mutuamente y posibilitan ampliar, en proceso, las oportunidades de juego y recreación para la niñez entendiendo que es un aporte fundamental a la mejora de su calidad de vida e inclusión social. Estos ejes de acción son:

- Procurar la participación de niños, niñas y grupos familiares en los distintos escenarios de la vida cotidiana: hogar, escuela, CAPS, espacios públicos y asociaciones civiles, promoviendo las decisiones, elecciones, exploración, expresión y creatividad en cada actividad, taller, encuentro.
- Considerar al CAPS como referente territorial estratégico dado por su visión institucional y su metodología de abordajes integrales hacia y con la población tanto criolla como mocoví, posibilitando la implementación de las acciones y articulaciones con las distintas instituciones.
- Considerar a la comunidad educativa como referente significativo, acompañar la crianza y educación de la niñez como un espacio de socialización, inclusión y promotor de salud que puede propiciar el ensamble de saberes populares, académicos, interculturales.
- Planificar acciones desde las perspectivas de género, derechos e interculturalidad, que tensionen las cosmovisiones dominantes, estereotipos y mitos que refuerzan los prejuicios y la discriminación e impactan sobre la subjetividad de las personas y la convivencia en comunidad.
- Implementar en cada proyecto el enfoque participativo dando lugar a la voz de actores en todas las fases del mismo: aproximación diagnóstica, implementación y monitoreo como modo de construcción de ciudadanía en la niñez visibilizando las capacidades y potencialidades de la comunidad: empoderamiento.

2. Entramando territorios

Surge así el proyecto "Inquietes: Derechos en movimiento", diseñado desde un enfoque participativo e intersectorial en el año 2014, presentado y aprobado bajo Resolución de CD FBCB

n° 167 en la convocatoria institucionalizada de la Secretaría de Extensión de UNL a la modalidad de Prácticas de Educación Experiencial, y desarrollado desde febrero a diciembre de 2015⁷ con la creencia de que las multidimensiones de la cuestión social y la creciente inquietud de pensar propuestas integrales para su abordaje a través de la articulación entre distintas cátedras pertenecientes a distintos claustros universitarios propicia la construcción de miradas integrales y la oportunidad de acoplar saberes académicos a las políticas de salud, educación, y desarrollo social que impactan a nivel local. Cunill Grau, citando a Junqueira, refiere a la intersectorialidad como la

"articulación de saberes y experiencias en el planeamiento, realización y evaluación de acciones, con el objetivo de alcanzar resultados integrados en situaciones complejas, buscando un efecto sinérgico en el desarrollo social" (Junqueira y otros, 1998:41).

El Proyecto pretende ensamblar diferentes actores y territorios desde una perspectiva intersectorial, que en la tarea de mejorar la calidad de vida de niños y niñas favorece la participación ocupacional desde un enfoque de derechos, integra a la Universidad, el CAPS, las escuelas y la Municipalidad de Recreo. Para ello se propone como estrategia metodológica sostener durante todo el proceso reuniones sistemáticas quincenales donde convergen y participan referentes institucionales y comunitarios: estudiantes de diferentes carreras, trabajadores del CAPS, docentes de las escuelas, funcionarios y trabajadores municipales, miembros de la comunidad para monitorear, planificar y direccionar las acciones del Proyecto. Conforme a Manzanal:

"Para un encuadre teórico-metodológico como el que proponemos necesitamos enfocar, asimismo, en los actores y sujetos del territorio en cuestión. Porque debemos dar cuenta de las potencialidades y capacidades presentes en los propios actores y sujetos para intervenir y modificar su realidad. Porque precisamos informar sobre los sentidos y modalidades que ellos tienen y aplican para transformar la desigualdad en la que están inmersos". (2007:22)

3. Tramas en el territorio local: acciones del Proyecto "Inquietes" en ámbitos comunitarios de la ciudad de Recreo

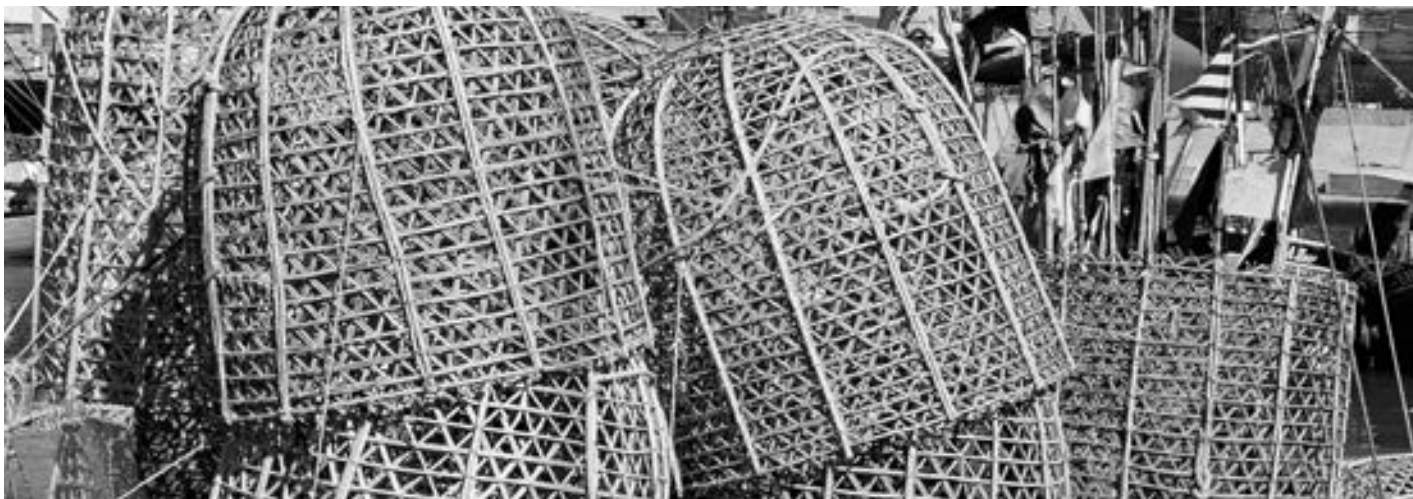
El CAPS es un centro de referencia local para otras instituciones ubicadas en la comunidad de Recreo, lo que permite sostener y profundizar lazos entre los actores locales, estudiantes y profesionales que participan del proyecto y posibilitar la

7) Instituciones participantes universitarias: Universidad Nacional del Litoral (UNL): Facultad Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) Licenciatura en Terapia Ocupacional. Cátedras: Socio-

logía y Práctica Profesional "Terapia ocupacional en comunidad". Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual (LDCV): Cátedra

Morfología 1. Instituciones localidad de Recreo: Centro Atención Primaria Salud (CAPS) intercultural Natarentanca com Nalequetequeta Escuela Primaria Intercultural nro. 1338 Com Caia.

Escuela Primaria n° 1277 Robustiano Aldao. Municipalidad de Recreo. Provincia de Santa Fe, Argentina.



© Gastón Pignata

implementación de políticas de salud desde una perspectiva integral y territorial situada, en un proceso de retroalimentación y articulación permanente entre la singularidad de cada anclaje territorial y la relectura de la formación teórico-instrumental necesaria para definir las nuevas coordenadas que cada situación exige, y desde lo que cada nueva situación enseña en la vivencia. Es desde este espacio institucional que se diseñan, planifican e implementan participativamente talleres de expresión cultural, denominados por los propios niños y niñas "Talleres de Diversión", a desarrollarse en los barrios Mocoví y Comunal. Se exploran expectativas, intereses y propuestas en torno a la intervención en el espacio público y se desarrollan actividades lúdicas, artísticas y recreativas coordinadas por estudiantes universitarios de TO y de otras carreras (Licenciatura de Trabajo Social y Licenciatura en Música)

Por otra parte, en las escuelas se organizan talleres semanales lúdicos y expresivos y se planifican proyectos consecuentes con el diagnóstico participativo que en cada espacio se construye. En la Escuela n° 1277 Robustiano Aldao emerge desde las voces de los niños y niñas una propuesta para abordar el horario del recreo como oportunidad de encuentro y convivencia, y surge así con alumnos y alumnas de 6° y 7° grado el Proyecto Colectivo "Sueña tu recreo", Intervención en el patio de la escuela, por la cual se pintan juegos elegidos con la participación de quienes asisten al nivel primario en sus distintos grados (6 años a 13 inclusive). En la inauguración del patio con oportunidades de juego aparece un recreo con otro matiz, respecto de lo cual las estudiantes

universitarias expresan:

"Al tocar el timbre los niños/as se acercan corriendo a los juegos demostrando alegría y emoción, el patio se vistió de fiesta y color, ya no se ven niños/as dispersos por todos lados, sino concentrados en varios espacios del mismo, jugando y divirtiéndose". (Gallo y Maggio, 2015:8)

En la Escuela Intercultural n° 1338 Com Caia se construyeron juegos de mesa y otros para los patios y espacio verde con la participación de alumnos, alumnas, docentes de la escuela y estudiantes de TO, quienes reflexionan al concluir su práctica y dicen:

"El TO participando en políticas sociales participativas requiere emplear estrategias de intervención que pasen por el fortalecimiento de los sujetos y las comunidades para revertir la exclusión e iniciar un proceso de restitución de derechos". (Bertoncello y Suarez 2016:11)

Progresivamente, en los distintos encuentros se va dando cuerpo a la idea de transformar el espacio público lindante al CAPS en una plaza a partir de las expresiones de niños y niñas que muestran deseos de disponer de juegos en donde se pueda:

"trepar, volar, saltar, correr, pintar, empujar, subir, bajar, escalar (...). Imaginan tener SU plaza ideal con pasamanos para trepar, hamacas, toboganes, subibajas, ta-te-ti para plaza, arcos de futbol, aros de básquet, laberintos, túneles, telarañas para trepar, rayuelas, lugar para pintar, instrumentos musicales".⁸ (Proyecto "Inquietes", monitoreo: 1)

⁸) Documento interno equipo de Extensión Inquietes. UNL, Informe de monitoreo, 2016, p. 2.

“

llevar adelante metodologías participativas en la construcción de un proyecto social que sea eco de las voces de actores diversos implica, en la formación de estudiantes universitarios, poner el acento en enseñar a "aprender a escuchar"

Es así que las voces y diseños realizados desde la niñez se van ensamblando con aportes que desde la cátedra de Morfología, estudiantes y equipo docente de la Licenciatura en Diseño y Comunicación Audiovisual llevan a cabo en instancias analítica, exploratoria y de reconocimiento del emplazamiento situacional-social, trabajando *in situ* en el área del CAPS —Recreo y luego en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU-UNL)— una instancia de tarea compartida y de intercambio entre estudiantes, docentes de las distintas cátedras y escuelas junto a niños y niñas de la comunidad.

La plaza inaugura su primera etapa el día 20 de noviembre de 2015 en consonancia con la conmemoración de la Convención Internacional de los Derechos de la Niñez como primer mojón de un trabajo colectivo que abarca desde el diseño del bosquejo de la plaza y muestra de los talleres realizados en el año hasta la realización de los primeros juegos, enlazando recursos, ideas, decisiones que implican movimientos en redes formales e informales a nivel operativo, técnico y político. La voz de niños y niñas se amplifica y logra definiciones con relación al uso del espacio público desde la propia intendencia (gobierno local).

4. Tramas en el territorio académico: acciones del Proyecto "Inquietes" en ámbitos de la Ciudad Universitaria (FADU/FBCB/Predio UNL)

Llevar adelante metodologías participativas en la construcción de un proyecto social que sea eco de las voces de actores diversos implica, en la formación de estudiantes universitarios, poner el acento en enseñar a "aprender a escuchar" e ir al encuentro de un "otro/otra" que pueda expresar auténticamente sus representaciones simbólicas, valores, creencias, prioridades, deseos, lo cual supone interpelar la posición hegemónica del profesional de la salud con supuesto poder —dado por el saber académico— para decidir sobre lo que es mejor en la vida de ese otro/otra. Es por eso que durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje valoramos la construcción de una mirada reflexiva y crítica que atraviese la

“intervención profesional, ya que entendemos que en ella subyacen supuestos epistemológicos, éticos, políticos, que pueden sostener opresiones o aportar a la autonomía de las personas y comunidades". (Cazzaniga, 1997:15)

Para ello, desde la Práctica Profesional de TO se sostienen instancias de supervisión con quienes en particular asisten diariamente a los espacios de encuentro pautados en la comunidad y se abordan en el aula a modo de seminarios semanales participativos. Los ejes temáticos que resultan prioritarios analizar al intervenir profesionalmente en el ámbito comunitario son: vida cotidiana, comunidad, alteridad, cultura,

interculturalidad, desigualdad social, ciudadanía, salud, enfoques de derechos y género, participación, empoderamiento, redes. La metodología de trabajo que adoptamos es la de integrar la teoría con la vivencia, lo cual nos permite la comprensión a través de una reflexión consciente al considerar el aula también como un territorio en el cual, mediante dinámicas participativas, construimos comunidad, redes y equipo, recreamos contexto y cultura, percibimos desigualdades, vivimos la salud, autonomía y participación singular y colectiva. En palabras de Restrepo, se trata de utilizar:

“Los métodos pedagógicos de la 'educación popular', que refuerzan la confianza en sí mismo y la libre determinación, (los que) se aplican hoy de nuevo en gran medida en los campos de la educación y la comunicación en salud”. (Restrepo, 2001:44)

Desde Sociología, los y las estudiantes participan de los seminarios introductorios realizados en las instalaciones de la FBCB y el predio UNL-ATE, pudiendo vivenciar conceptos como vida cotidiana, contextos, ciudadanía, participación, juego, derechos, relacionándolos con contenidos del plan de cátedra que tratan sobre el sentido común, la desnaturalización de lo social, la acción social y el rol de las instituciones, la interacción social, lo que posibilita la deconstrucción de los conocimientos a través de la participación en los diferentes seminarios y con los distintos actores en la comunidad. A la vez, el equipo docente de la Licenciatura de Diseño y Comunicación audiovisual, desde Morfología I, lleva a cabo en FADU (Taller 5) la instancia inicial y de puesta en contacto con el tema y sus derivaciones teóricas y la instancia resolutoria, comunicacional-espacial, en donde la experiencia y el contacto directo con tareas de campo en el medio físico, social y simbólico en la ciudad de Recreo y con la comunidad permite intercambios mutuos de saberes que definen la puesta a punto de la Muestra Inquietes Derechos en movimiento. En las evaluaciones de proceso los y las estudiantes destacan como aprendizajes: “el trabajo interdisciplinario, el diálogo y confianza con todo el personal del CAPS”; “el interés por conocer una cultura diferente a la propia”; “el diálogo y las dinámicas activas y participativas”; “la escucha y el respeto por los espacios y los otros”; “el conocimiento y el trabajo en el ámbito comunitario”, “la toma de decisiones”; “la confianza que los niños brindaron, su capacidad para participar en el proyecto, aportando ideas, sugerencias, opiniones”; “el apoyo de los docentes durante el proceso, mostrando compromiso, responsabilidad y profesionalismo en todos los momentos del proceso”, “bibliografía facilitada por la cátedra”.⁹

⁹ Informe final Proyecto "Inquietes Derechos en Movimiento", 2015.

5. Se hace trama al andar...

Integrar extensión y docencia universitaria, entramar territorios, como venimos diciendo, es un camino con altibajos, curvas, rispideces, llanos y paisajes entrañables. Aprendemos todo el tiempo que los conflictos se van resolviendo en espacios colectivos de comunicación abierta y comprensiva que da lugar a las distintas voces y saberes. Que la confianza se construye con la presencia sostenida en tiempo, espacio y tarea. Que la participación de la comunidad con sus capacidades, deseos, necesidades y potencialidades es el eje que sostiene los vaivenes de los procesos sociales. Que es tan importante el aprendizaje de conocimientos y saberes teóricos en la formación de estudiantes universitarios/as como el desarrollo actitudinal de implicancia y sensibilidad social para trabajar creativamente con otros y otras de-construyendo en las vivencias aquello que aparece como verdad dada, absoluta y prescripta. Que las vivencias son en la comunidad, en el aula y en diálogo mutuo. Que desde la Universidad se aporta a ampliar derechos y salud cuando ésta se suma como un actor más que contribuye desde su particularidad en un proceso de acción colectiva que nos implica en un *nosotros*.

Referencia Bibliográficas

- Bertoncello R.; Suarez M. (2016) Trabajo Final Integrador no publicado, UNL, Santa Fe, Argentina.
- Buthler, J. (2009). "Lenguaje, poder e Identidad", Ed. Síntesis. Madrid
- Cazzaniga, S. (1997) "El abordaje desde la singularidad", *Revista desde el fondo*. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de Entre Ríos.22.
- Cunill Grau, N. (2005). "La intersectorialidad en el gobierno y gestión de la política social". Congreso Internacional del CLAD sobre la reforma del Estado y de la Administración Pública.18,21. Santiago de Chile.
- Galheigo, S. (2003). O cotidiano na terapia ocupacional: cultura, subjetividade e contexto histórico-social. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 14 (3), 104-109. doi:http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v14i3p104-109.
- Gallo G. y Maggio, A. (2015) "Repensando la intervención profesional como facilitadoras del proceso participativo en el proyecto escolar Sueña tu recreo". Trabajo Final Integrador no publicado, UNL, Santa Fe, Argentina.
- Maffia, D. (2005) "Mujer y derecho". En *cuaderno de proposiciones y prácticas*. Año III. N° 7. Edit. Acción Educativa. Santa Fe.
- Manzanal, M.; Arzeno, M. y Nussbaumer, B. (2007) "*Territorios en construcción: actores, tramas y gobiernos, entre la cooperación y el conflicto*". 1a ed. - Buenos Aires Fundación Centro Integral Comunicación, Cultura y Sociedad - CICCUS.
- Pautassi, L. (2010). "El aporte del enfoque de Derechos a las políticas sociales. Una Breve revisión". CEPAL. Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/salud/dirca/mat/matbiblio/pautassi.pdf>
- Restrepo, H. E. de (2001). "Incremento de la capacidad comunitaria y del empoderamiento de las comunidades para promover la salud" *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*. Universidad de Antioquia. 19. 1. Colombia.

La Universidad escucha a las escuelas: balance de una acción sinérgica

Gabriela Rotondi

Docente investigadora de la Facultad
de Ciencias Sociales, Universidad
Nacional de Córdoba, Argentina.
gabrielarotondi@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo se plantea el desafío de transmitir una experiencia que se define desde sus fundamentos como sinérgica. Se trata de las apuestas extensionistas de la cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de intervención IV – institucional, correspondiente a la Licenciatura en Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. Intentaremos dar cuenta de algunos de los vínculos planteados entre las tres funciones universitarias (docencia, investigación y extensión) y su presencia en la instancia de cátedra, como núcleo básico de la acción entre docentes y estudiantes. Tomaremos el período desarrollado desde 2001–2016, período en el cual el trabajo extensionista se institucionaliza a partir de una propuesta, el Programa “La Universidad escucha las escuelas”, que toma cuerpo a partir de la hiperinflación de 2001, momento en que la cátedra lo fundamenta y diseña en el marco de un contexto que instala un fuerte cambio en las escuelas públicas, respecto de sus servicios sociales a la comunidad.

Palabras-clave

- Universidad
- Escuelas
- Sinergia
- Funciones

Integración de la docencia y la extensión /
Intervenciones

RECEPCIÓN: 24/06/16

ACEPTACIÓN FINAL: 10/10/16

Resumo

O presente trabalho se propõe o desafio de transmitir uma experiência que se define a partir dos seus fundamentos como sinérgica. Trata-se das apostas extensionistas da cadeira Teoria, Espaços e Estratégias de Intervenção IV – correspondente ao Bacharelado em Serviço Social, da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nacional de Córdoba. Tentaremos explicar alguns dos vínculos criados entre as três funções da universidade (ensino, pesquisa e extensão) e sua presença na instância de ensino, como núcleo básico da ação entre professores e estudantes. Nós tomaremos o trajeto do período de 2001–2016, durante o qual o trabalho de extensão é institucionalizado a partir de uma proposta, o programa “A Universidade escuta as escolas”, que toma forma a partir da hiperinflação de 2001, quando a cadeira o fundamenta e o planeja dentro de um contexto que instala uma grande mudança nas escolas públicas, a respeito dos seus serviços sociais para a comunidade.

Palavras-chave

- Universidade
- Escolas
- Sinergia
- Funções

Para citación de este artículo

Rotondi, G. (2016). La Universidad escucha a las escuelas: balance de una acción sinérgica. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 382-387. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.



© Block Micaela

1. Introducción

El presente trabajo se plantea el desafío de transmitir una experiencia que se define desde sus fundamentos como sinérgica. Se trata de las apuestas extensionistas de la cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de intervención IV – institucional (en adelante TEEI IV), correspondiente a la Licenciatura en Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba y su equivalente, Trabajo Social V – Intervención Institucional denominada así hasta 2004. Intentaremos dar cuenta de algunos de los vínculos planteados entre las tres funciones universitarias (docencia, investigación y extensión) y sus expresiones en la instancia de cátedra, en tanto núcleo básico de la acción entre docentes y estudiantes.

Decimos trabajar desde las tres funciones universitarias, la docencia, la extensión y la investigación, ya definidas en la trama curricular de la Licenciatura en Trabajo Social, pero además planteadas a

partir de la posición y la toma de posición del equipo docente.

Tomaremos en particular el período desarrollado desde 2001 y hasta 2016, período en el cual el trabajo extensionista se institucionaliza a partir de una propuesta de “educación en servicio”¹ en el marco de la cátedra mencionada en el Programa “La Universidad escucha las escuelas”². El mismo toma cuerpo a partir de la hiperinflación de 2001, momento en que la cátedra lo fundamenta y diseña además como programa de extensión y de formación de estudiantes, esto planteado en el marco de un contexto que instala un fuerte cambio en las escuelas públicas respecto de sus servicios sociales a la comunidad. En ese momento, la escuela pública, se ve obligada a aportar, con mayor énfasis, en una necesidad básica de sus estudiantes, la alimentación, esto a través de los comedores que se instalan masivamente en las escuelas. Esta situación trae aparejadas diversas conflictivas e interrogantes tanto a las instituciones como a sus sujetos/as.

1) La propuesta de “educación en servicio” en el marco de la cátedra TEEI IV – Instituciones, plantea la oportunidad de dejar instaladas situaciones de aprendizaje a partir de una acción

que se lleva adelante articulando la práctica académica de la materia (centrada en intervención en instituciones desde demandas genuinas) y las posibilidades que dicha experiencia

permite a partir del servicio que llevan adelante los estudiantes y docentes en las instituciones aportando desde el ejercicio preprofesional. Se construyen experiencias y se aprende de ellas.

2) A 15 años del Programa “La Universidad escucha a las escuelas” Escuela de Trabajo Social, hoy Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.

Esta cátedra que ofrece estudios y servicios concretos a instituciones y organizaciones decide enfatizar su aporte a las escuelas y hace su propuesta teniendo en cuenta el contexto social y político de las escuelas de Córdoba, los recursos propios relativos al conocimiento de instituciones y organizaciones, sus recursos docentes y estudiantiles y una toma de posición ante un sector como la escuela pública, que se ve interpelado por la compleja realidad de los estudiantes.

Desde lo académico, y dado que la cátedra se centra en el estudio y entrenamiento de la intervención social en torno a las situaciones de malestar, conflicto y crisis institucional desde una disciplina específica, el Trabajo Social, el equipo se propone: aportar a la comunidad con sus prácticas académico–extensionistas, asumiendo como prioritarias (a nivel de espacios de práctica preprofesional) las escuelas públicas, ubicadas en barrios populares, de diversos niveles. Allí se centran los esfuerzos teóricos y prácticos de la cátedra. La misma, perteneciente al 4º año del plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social, realiza acciones de docencia y extensión, y posteriormente el equipo, recién desde 2004, asienta en la misma área sus esfuerzos de investigación, año donde además nos encontramos ante el desafío de la implementación de un nuevo plan de estudios de la carrera. Presentaremos entonces en este trabajo algunas de las líneas y rasgos de un proceso que buscó desde su origen la sinergia de funciones y que presentó diversas instancias de acción directa en la escena institucional, algunos logros y también dificultades presentes en una tarea que fuera diseñada desde las tres funciones.

2. Iniciando a través de la demanda social

Una primera cuestión considerada a nivel de la construcción del programa, y que sin duda encuentra relación con la disciplina, Trabajo Social, fue el reconocimiento de los espacios universitarios como espacios de funciones múltiples, donde la extensión es parte en una trama construida ya desde la visión curricular que tiene quien diseña. La tarea troncal de la carrera es realizada por materias teórico–prácticas (denominadas Teoría, espacios y estrategias e intervención I, I, II y IV), cuestión que aporta elementos para una mirada que trata de integrar y concebir la formación con los diversos componentes, y que se lleva adelante durante los diversos años de la carrera.

Se busca la mirada de un escenario particular, que en este caso son las instituciones y organizaciones (así como en otros es la comunidad y la familia), y se asumen prioritariamente las escuelas

en este caso, en consideración que opera como contexto la pertenencia a un mismo sector de la educación que estaba en un momento de crisis. Trabajamos con relación a un sujeto social particular (los sectores populares) pero también particulares habitantes de las instituciones educativas (estudiantes, docentes, no docentes y directivos) y abordamos un objeto de intervención con diversas aristas (aquello que desde el Trabajo Social plantea abordar las necesidades, las relaciones sociales y las representaciones sociales).

En este contexto, el Programa "La Universidad escucha las escuelas" se lleva adelante en el marco de una cátedra pero plantea sus propios objetivos, y por ello realizamos el recorte, atendiendo a que está centrado en capacitación, intervención e implementación de políticas y redes. Los objetivos del Programa son los siguientes:

1. Desarrollar servicios académicos y extensionistas desde procesos de intervención institucional en escuelas públicas de Córdoba (capital e interior) vinculados al abordaje de problemáticas sociales que se instalan en el espacio educativo y que son factibles de abordar desde el Trabajo Social.
2. Desarrollar proyectos de investigación vinculados a la realidad educativa y las problemáticas sociales presentes en la escuela.
3. Facilitar procesos de reflexión y transferencias de investigación en las escuelas públicas, involucrando los diversos actores institucionales a los fines de desarrollar estrategias de articulación escuela/universidad para resolver problemáticas concretas incidiendo conjuntamente en políticas públicas.
4. Producir herramientas para el abordaje de problemas sociales en las escuelas que facilitan los aportes universitarios y permitan la construcción conjunta de materiales entre los actores universitarios y los actores participantes de las escuelas". Programa La Universidad escucha las escuelas." (Rotondi y otros, 2015:3)

Posibilitar la sinergia de las tres funciones de docencia, investigación y extensión, tiene relación no solo con la posición de quienes conducen, los docentes, sino además con el posicionamiento de los actores universitarios y con las definiciones de la trama curricular tanto en su concepción, como en sus espacios de acción concreta. La cátedra TEEI IV, que en ese momento se denominaba Trabajo Social V,³ se plantea un proceso teórico con práctica académica–extensionista obligatoria para los estudiantes, tal como indica el plan de estudios, en la cual se plantea la instrumentación con relación a uno de los niveles de abordaje de la disciplina, el institucional–organizacional.⁴ Y si bien el equipo en aquellos

3) El actual Plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social, data de 2004, y las acciones en escuelas públicas con mayor dedicación se inician en 2001.

4) A lo largo de la carrera Licenciatura en Trabajo Social, las materias troncales plantean la condición de ser teórico–prácticas. En el caso de la ma-

teria TEEI IV y dado que se encuentra en el 4º año de la carrera, la posibilidad de habilitar un espacio teórico–práctico de por sí aporta una particular sinergia

que se ve enriquecida con las líneas de investigación del equipo y con la mirada de la perspectiva extensionista de dichas prácticas.

años aún no contaba con investigaciones propias de la escena institucional, algunos miembros veníamos desarrollando procesos de investigación en torno a los valores y las prácticas de la ciudadanía cordobesa, y la vigencia de los valores ciudadanos en Córdoba, así como de la cuestión que establecía vínculos entre la ciudadanía y sus relaciones con la intervención social.⁵ Por otra parte, la lectura del contexto y la identificación de la demanda social hacia la Universidad pública fueron otros aspectos que permitieron objetivar las cuestiones, diseñar un programa y encontrarnos con los sujetos que plantean y especifican problemáticas a partir de una modalidad que instala la cátedra en cuanto a la viabilidad del ingreso de estudiantes a las instituciones. Ya que en todos los casos, y desde 2001 más precisamente, se ingresa a los espacios de escuelas, guarderías, clubes, centros de jubilados, etc., “únicamente ante la demanda de las instituciones”, ante una convocatoria concreta de los miembros de las organizaciones, que viven y señalan algún tipo de malestar, conflicto y/o crisis institucional. Por otra parte, la ubicación de la demanda social en un sector específico, como los sectores populares de Córdoba plantea un acercamiento a una realidad barrial en la cual se asientan el grueso de las instituciones educativas del sector público, y en torno al cual se define la intervención desde el programa mencionado. Esta situación de trabajo solamente ante casos de demanda social permanece hasta la fecha con el Programa y constituye además el antecedente de las prácticas de investigación y acción del equipo (que se inician en 2004 y continúan hasta el momento). El espacio del programa es sin duda el ámbito desde el cual se generan las preguntas de investigación respecto de las demandas abordadas y estudiadas.

“Dicho Programa, dirigido a las escuelas públicas que se encuentren atravesando situaciones de conflicto, crisis y/o malestar, y que requieran ser atendidas desde Trabajo Social, permite, bajo una modalidad de aprendizaje-servicio, establecer un acuerdo de intervención en torno a diversas problemáticas, malestares y conflictos institucionales entre los actores que habitan la misma. Sobre esa experiencia se formulan interrogantes que, posteriormente, dan sentido a la presente investigación.

Sin ánimo de agotar aquí las preguntas que nos surgieron, transcribimos algunas de ellas:

¿Son las instituciones educativas espacios abiertos a las políticas sociales? ¿Qué respuestas puede aportar el trabajo social a las múltiples demandas que plantean las Instituciones?

¿Qué desplazamientos provoca 'lo social' en lo Institucional que requieran de la intervención del trabajo social? ¿Cómo se construyen las necesidades sociales en el escenario institucional?”. (Rotondi y otros, 2006:171–172)

El proceso del seguimiento de la demanda social constituye un elemento que articula el plan de trabajo de la cátedra a una línea concreta de docencia, extensión e investigación y consolida líneas en los tres casos. Y los proyectos de extensión que se desarrollan desde la cátedra presentan ese rasgo integrador de articulación defunciones. Un ejemplo de ello que consolida de manera significativa la línea de extensión del equipo fue el Programa “Universidad y Escuela Pública: abordar la violencia para promover inclusión social”, el cual fue premiado en el Concurso Nacional del Programa de mejora de la escuela media del Ministerio de Educación de la Nación. El Programa fue llevado adelante entre 2005 y 2007 con fondos propios, permitiendo realizar procesos de evaluación y facilitar la acción directa del equipo, así como elaborar producciones permanentes de artículos, textos, e inclusive libros y DVD que circulan y retroalimentan los procesos. Estas tareas, en conjunto con la investigación de la cátedra (iniciada en 2004 sobre la misma temática), permite que el equipo realice un mapeo que facilitó decisiones extensionistas y de investigación. Por otra parte, el hecho de trabajar colectivamente sobre la base del equipo de cátedra facilitó la articulación de un colectivo que emprendía y accionaba sobre una estructura que la misma Escuela de Trabajo Social sostenía desde su estructura.

En ese momento, sobre una casuística de 30 demandas, se identificaron seis problemáticas específicas que expresaban demandas que la escuela pública planteaba para la intervención social a la cátedra y que se expusieron en una producción de la cátedra que se compiló y publicó en 2008. Las demandas se identifican como (Rotondi, 2008):

- Convivencia escolar y violencia en la escuela.
- Dificultades organizativas.
- Problemas de autoritarismo.
- Reformulación de proyectos institucionales.
- Convivencia y prevención de conductas agresivas y maltrato.
- Fortalecimiento de redes sociales de apoyo a las escuelas.

Sobre estas demandas, la continuidad de la extensión universitaria articulada en el marco de la cátedra a docencia e investigación se profundiza y fortalece con otros proyectos que fueron buscados y gestionados a tal fin. Así, el proyecto “Hacia la equidad de género

5) En mi caso personal participé en los proyectos dirigidos por Nora Aquín entre 1998 y 2003, estudios que son

un claro aporte tanto a la disciplina, como a mis particulares trayectos, lo cual realmente agradezco.

en el sistema educativo”, que fuera premiado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en el Fondo concursable en 2007 e implementado entre 2007–2008 con foco en investigación y que ofrece aperturas del asunto hacia otras cátedras. El proyecto “Universidad y Escuela Pública: conflictividad en la escuela, debates y abordajes”, que se desarrolla dentro del Programa de Transferencia de Resultados de la Investigación del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba implementado entre 2008–2009 y que facilita la llegada de lo investigado a las instituciones que referencian el conocimiento. Y más tarde, el proyecto “Agregación y Acción juvenil: un derecho ciudadano que forma ciudadanos/as (2009–2010)”, y “Agregación y Acción Juvenil (2012–2013)”, ambos premiados por el Programa Nacional de Voluntariado Universitario en la Convocatoria 2012 y que claramente facilitan la llegada a los sujetos con quienes se comparte la tarea al interior de la escuela, básicamente estudiantes secundarios.

Para el equipo resulta claro que sin la sincronía de las tres funciones estas experiencias no hubieran sido posibles ni viables las acciones. Los proyectos y las acciones se retroalimentan en diálogo con los actores de las instituciones que acompañan a un equipo de conformación múltiple: docentes, estudiantes y egresados desde la Universidad y docentes, estudiantes y personal administrativo desde las escuelas.

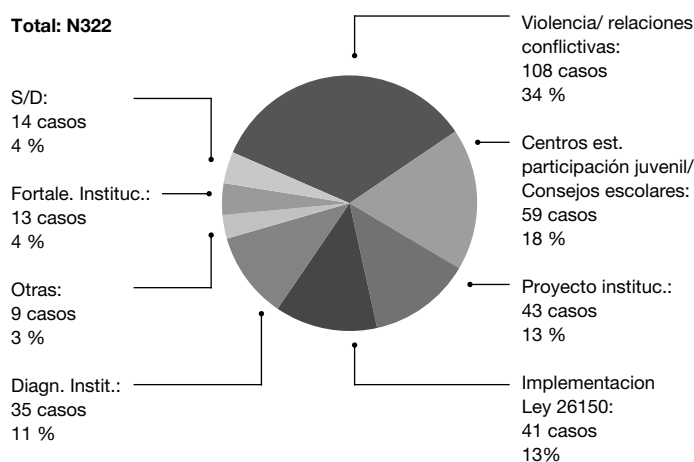
Los proyectos de investigación de la cátedra (entre 2004 y hasta la fecha) plantean vínculos con aquellas situaciones, demandas y problemáticas que se expresan en escenarios de intervención concretos y hacia los cuales van dirigidas las estrategias y acciones de estudiantes y docentes. Por otra parte, las acciones intervenidas se proyectan como conjuntas con las instituciones que demandan pero que además reclaman la devolución del conocimiento producido.

3. Funciones y misiones. La extensión en el currículum

Debemos señalar que el equipo que lleva adelante la tarea, plantea varios movimientos, propios de la cátedra en sí, diversos docentes circulan por el espacio y aportan visiones, e intervenciones concretas. La mirada va articulando funciones y estableciendo nexos entre las prácticas docentes y los proyectos extensionistas que se van creando y desarrollando. En tal sentido, cabe mencionar además que la mirada de problemas sociales particulares de las instituciones es un punto clave en la cuestión pero también la consideración de la teoría, los espacios y las estrategias a la hora de intervenir en instituciones. El nivel de abordaje en instituciones y organizaciones desde el Trabajo Social es el más reciente y debemos ubicarlo, en nuestra escuela al menos, a partir de los años '90. Estas prácticas se van particularizando en esa década y presentan problemáticas que se hacen factibles de ser intervenidos desde el Trabajo Social institucional en un espacio específico.

Se van involucrando y desarrollando desde la docencia y también desde extensión de la cátedra, y se van respaldando desde el abordaje docente problemas concretos, de las instituciones. Tal el caso, por ejemplo, de la educación sexual integral en la escuela; la violencia en las instituciones, el trabajo sobre violencia en el noviazgo y agremiación juvenil, o las cuestiones ambientales que van permitiendo y dando desarrollo a las acciones concretas. Intervienen el equipo docente y los estudiantes; se investiga y se extiende de manera colectiva, sumando ayudantes motivados por la política sinérgica de la cátedra. Las miradas que se llevan adelante permiten redefinir funciones y misiones institucionales.

Gráfico N° 1. Casuística de las demandas atendidas por el equipo entre 2001 y 2014. Sistematización de la Información cátedra TEEI IV



Fuente: Verón (2015)

Las estrategias y acciones desarrolladas hasta el momento en el marco de la cátedra se han planteado en torno a las problemáticas señaladas en el Gráfico N° 1 pero atendiendo a líneas de acción de las cuales resumimos aquí las más frecuentes y de manera acotada por motivos de espacio:

- 1) Líneas de acción con *foco en la capacitación* de los actores institucionales de la escuela pública (docentes, directivos, estudiantes y preceptores), donde las definiciones de los focos se realiza en el marco de la actividad compartida y los diagnósticos desarrollados por las profesionales.
- 2) *Intervención social en situaciones de malestar, conflicto y crisis* institucionales relacionadas con la violencia institucional, y la construcción de proyectos institucionales, cuestiones que se llevan adelante a través de “demandas concretas de actores institucionales”.
- 3) *Implementación, seguimiento y crítica de políticas públicas* particulares, por ejemplo aquellas que se relacionan con la Ley 26150 de Educación sexual integral, en cuyo caso se abordan

las problemáticas de la violencia en el noviazgo, la agremiación juvenil, problemas organizativos y las problemáticas ambientales.

4) *Construcción de redes y acción en el marco comunitario de las instituciones*, buscando encuentros, acuerdos y proyección de estrategias comunes que aporten a la continuidad y el sostenimiento.

5) *Producción y devolución de conocimiento* mediante materiales que se desarrollan con insumos de las investigaciones asociadas al proyecto, y de la recuperación de los procesos de intervención desarrollados, buscando incorporar la palabra de los/las diversos/as actores sociales.

Estas líneas demandan una posición del equipo, de los docentes, de la cátedra, por lo que dejo expresado en el siguiente punto el posicionamiento impulsado.

4. Posición y posicionamiento

Un aspecto a considerar en este punto es el hecho de concebir la extensión como parte del insumo académico y las propias prácticas académicas como extensionistas. Las relaciones permanentes, los insumos en diálogo son claramente aristas de la cuestión que permite y fortalece las prácticas concretas, así como la llegada a terreno con los estudiantes. Sin embargo, no siempre los docentes pueden dar desarrollo a su tarea desde ese ángulo, y cuestiones como la masividad y la burocracia a la hora de los acuerdos y convenios con las instituciones son elementos que juegan respecto de la sinergia de las tres funciones.

Otro aspecto que debemos considerar es el hecho de asumir a los actores que se vinculan a la extensión universitaria como los primeros receptores de las transferencias de investigación. Pedimos palabra, interrogamos y debatimos, pero la palabra se devuelve en un diálogo que facilita el crecimiento de los diversos sujetos, siendo el equipo universitario un sujeto más de prácticas compartidas. Diálogo y permanencia/continuidad son claves del asunto, y debemos señalar también la búsqueda de institucionalidad y reconocimiento de lo que se realiza. Mediante el Programa "La Universidad escucha las escuelas" pretendimos establecer un puente entre la Universidad y la sociedad a través de propuestas concretas. Consideramos que desde allí se puede desarrollar una política de extensión con alternativas concretas para que se indaguen, traten y aborden problemas sociales en articulación con otros actores sociales. La tarea se realiza desde tres aristas que plantean ya en su acción su propia sinergia: la docencia (particularmente en lo relativo al plan de prácticas académicas del cuarto nivel), la extensión que llevan adelante docentes y ayudantes junto a las transferencias de investigación, y la investigación que ha permitido desarrollar conocimientos articulados al programa desde diversos proyectos de investigación del equipo.

Una clave tal vez que aún no hemos mencionado es el hecho de que el equipo docente hace convocatorias públicas para recibir las demandas de las escuelas. Las escuelas plantean sus demandas

convocadas por los medios masivos universitarios que hacen lo que denominamos "convocatoria pública a escuelas" que deseen que el equipo de cátedra aporte al abordaje de situaciones de malestar, conflicto y crisis institucional. Esta convocatoria ha recibido de manera sistemática y anualmente demandas de las escuelas públicas en un número que se acerca, desde 2001 y hasta la fecha, a más de 400. De las mismas, se dividen aquellas que serán abordadas por alumnos en su prácticas académico-extensionistas y aquellas que abordará el equipo docente junto a los adscriptos y ayudantes, con relación a la extensión y/o investigación o articuladas entre las diversas funciones. Se articulan además a este Programa los proyectos de becarios extensionistas interdisciplinarios (que concursan y llegan a pertenecer al Programa "Becas de Extensión Universitarias"). La permanencia del Programa "La Universidad escucha a las escuelas" ha permitido que los resultados de los proyectos de investigación que se llevan adelante sean claramente transferidos de manera sistemática a escuelas y espacios de la política pública educativa por el mismo equipo. Este hecho, el diálogo, es tal vez lo que ha permitido que se generen emprendimientos netamente extensionistas que han ido obteniendo sus propios fondos para la tarea y para la producción de sus transferencias mediante libros, textos y material digital diverso.

Referencias bibliográficas

- Rotondi, G. (2008). *Universidad y escuela pública: abordar la violencia para promover la inclusión social*. Escuela de Trabajo Social. Espartaco Editorial.
- Rotondi, G. (2016). Programa Cátedra Teoría, espacios y estrategias de intervención institucional, UNC (2016). Programa "La Universidad escucha a las escuelas" Escuela de Trabajo Social, hoy Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.
- Rotondi, G.; Fonseca, C. y Verón, D. (2006). Necesidades que plantean las demandas de intervención institucional en escuelas "al" trabajo social. En Aquín, N. (Comp.), *Reconstruyendo lo social. Prácticas y experiencias de investigación en Trabajo Social* (pp. 171-190). Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Verón, D. (2015). Sistematización de la Información Cátedra TEEI IV. Casuística de las demandas atendidas por el equipo entre 2001 y 2014.

Educación experiencial en Psicología Clínica

Integración de la docencia y la extensión /
Intervenciones

Elizabeth Jorge
eli21jorge@gmail.com

Gladis Gentes
gladisbeatriz.gentes@gmail.com

RECEPCIÓN: 24/06/16
ACEPTACIÓN FINAL: 10/10/16

Macarena Guzmán
macarenaguzman07@gmail.com

Docentes investigadores de la
Facultad de Psicología. Universidad
Nacional de Córdoba, Argentina.

Cristina González
mcristinagonzalez@gmail.com

Resumen

El presente trabajo busca reflexionar sobre la práctica de extensión como un espacio adecuado de educación experiencial para los alumnos de la cátedra de Psicología Clínica en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. En primer lugar se describe en qué consiste el proyecto extensionista llevado a cabo hasta el momento. A continuación se exponen los cambios que implicó la decisión de incluir alumnos de grado en la práctica extensionista y los fundamentos teóricos que permitieron definir el tipo de formación que se busca para los estudiantes. Por último, se plantean breves comentarios sobre el análisis de la propia práctica docente.

Palabras-clave

- Práctica
- Extensión
- Educación experiencial
- Orientación de tutores

Resumo

Este trabalho procura refletir sobre a prática da extensão como espaço adequado de educação experiencial para os alunos da disciplina de Psicologia Clínica na Faculdade de Psicologia da Universidade Nacional de Córdoba. Em primeiro lugar, descreve-se qual o fundamento do projeto de extensão realizado até agora. A seguir se expõem as mudanças que envolveram a decisão de incluir alunos de graduação na prática de extensão e os fundamentos teóricos que permitiram definir o tipo de formação que se aspira para os alunos. Finalmente, apresentam-se breves comentários sobre a análise da própria prática docente.

Palavras-chave

- Prática
- Extensão
- Educação experiencial
- Orientação tutorial

Para citación de este artículo

Jorge, E.; Guzmán, M.; González, C. y Gentes, G. (2016). Educación experiencial en Psicología Clínica. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 388-395. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.



el acompañamiento en los procesos de aprendizaje de los niños/as de escuelas primarias generó vínculos que redundaron en el apoyo integral del niño

1. Introducción

La sociedad le exige a las universidades, en relación con la formación que brindan a los estudiantes, una capacitación que permita un adecuado ejercicio de la profesión (González y Silva, 2008; Di Doménico, 2015). Es decir, se busca no solo que el título otorgado por las unidades académicas brinde la garantía de que el joven profesional está totalmente capacitado sino también el respaldo de una formación general y de una disciplina de trabajo con las cuales pueda hacer frente a los desafíos de la profesión en el contexto actual que le toca desempeñarse. Es por ello que se promueve un proceso de reflexión acerca de lo que se enseña y produce (González y Silva, 2008; Di Doménico, 2015).

Hay acuerdo en sostener el espacio de la extensión como aquel que permite el encuentro entre la universidad y la sociedad (Arocena, 2010; Corvalán de Mezzano, 2010; Pacheco, 2012; Menéndez y otros, 2013). Sin embargo, tal vez es la función menos claramente definida, más diversamente entendida y más vulnerable a los cambios de las situaciones políticas internas y externas de la universidad (Pacheco, 2012).

Se parte de la idea que:

"la extensión no solo es un proceso de formación integral a través del cual se corresponsabilizan problemáticas sociales definidas, con el aporte del conocimiento producido por la investigación, la reflexión y la crítica, sino que constituye un aporte fundamental a la planificación de la enseñanza formal universitaria y para la orientación, tematización de la investigación científica. Es, por lo tanto, la función que sirve de guía política a la institución y que garantiza la pertinencia social del trabajo de la universidad". (Pacheco, 2012:22)

Además, se considera que la actividad docente universitaria parte del supuesto de que en ella están articuladas la docencia, la investigación y la extensión. La primera se alude a la enseñanza; la segunda, a la producción de conocimientos; y la tercera, a la relación de la universidad con la comunidad donde se encuentra inserta (López, 2012). En este artículo se busca reflexionar sobre los desafíos que implicó incluir alumnos de grado que están cursando 4º año de la carrera de Licenciatura en Psicología en una práctica extensionista.

2. Presentación del proyecto de carácter extensionista

La incorporación de los alumnos cursantes de la asignatura Psicología Clínica se hizo en el marco del proyecto que desarrollan las autoras, denominado "Orientación y contención a alumnos tutores". Esta propuesta surge a partir de la demanda con dos escuelas preuniversitarias que venían realizando un trabajo extensionista¹ con los alumnos de final de secundaria. Estos estudiantes, llamados "alumnos tutores", realizan apoyo escolar a niños/as que asisten a otras dos escuelas públicas de nivel primario con el objetivo de disminuir las dificultades escolares. El acompañamiento en los procesos de aprendizaje de los niños/as de estas escuelas primarias generó vínculos que redundaron en el apoyo integral del niño. El acompañamiento "uno a uno" le brindó confianza a los niños/as, favoreció su autoestima y alentó el agrado por el estudio. En los alumnos tutores abrió horizontes vocacionales. El compromiso interinstitucional motivó el aprendizaje recíproco, afianzó lazos de vecindad y creó nuevos espacios para compartir.²

1) El Proyecto "Punto de Encuentro" es sostenido, en la actualidad, por las licenciadas Celeste Pedroni, Ivana

Sánchez y Mariana Echavarría, quienes coordinan la propuesta desde los respectivos colegios preuniversitarios

donde se desempeñan. En su origen también fue coordinadora la licenciada Sandra Gezmet.

2) Esta frase fue expresado en el marco de una entrevista con la Licenciada Celeste Pedroni.

Sin embargo, más allá de los beneficios de esta tarea, dado el vínculo establecido, se generan ciertas emociones, malestares y sentimientos que es necesario contener. Esta circunstancia lleva a solicitar la intervención de la cátedra de Psicología Clínica.

La consideración del pedido desde ambos colegios y el análisis diagnóstico permitieron definir una estrategia de intervención para la orientación y contención a alumnos tutores". El servicio que se ofrece consiste en: a) facilitar un espacio que permita expresar las fantasías, creencias, ideas y expectativas previas al desempeño del rol de tutor; b) identificar las características personales que facilitarían el desempeño del rol;

c) desarrollar estrategias que permitan la construcción del vínculo con el niño; d) acompañar la elaboración de ansiedades básicas que la práctica genera; e) recoger las expresiones de los tutores con relación a lo que le significó la experiencia; y f) brindar un espacio de contención de las emociones producidas por la separación y disolución del vínculo.

Esta práctica extensionista se realiza dentro de la mencionada cátedra desde el año 2009 y continúa sin interrupciones hasta la actualidad. El equipo interviniente se conformó con algunos miembros de la cátedra, específicamente con docentes, adscriptos y ayudantes alumnos,³ quienes son los que organizan los encuentros con los tutores. Dentro de éstos cabe mencionar un total de cuatro reuniones que son entendidas como "unidades funcionales". Es decir que cada una de ellas se desdobra en dos o más encuentros, dependiendo de las necesidades del grupo de alumnos tutores que se acompaña. Los ejes sobre los que se desarrollan las actividades pensadas para cada una de estas reuniones son cuatro, a saber: construcción del rol de tutor, diseño del primer día del apoyo escolar, seguimiento, y evaluación, y cierre con los alumnos tutores. Se describe brevemente cada eje:

a) Construcción del rol de tutor: en estos primeros encuentros se trabaja sobre lo que es "ser tutor". La tutoría, al ser un proceso de acompañamiento que debería estar presente durante la formación de los estudiantes, se manifiesta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social (Peinado-Guevara y otros, 2011). Esto posibilita que los alumnos tutores ayuden a otros a mejorar su calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de la adquisición y desarrollo de hábitos, valores y habilidades. Luego de definir en

conjunto lo que se entiende por alumno tutor, abordando la idea que es un rol "a construir" con características propias de cada uno de los estudiantes, se describe el modo en que se ha trabajado hasta el momento.

b) Diseño del primer día del apoyo escolar: se prevén dos actividades principales. En la primera se indaga sobre las expectativas, las escenas temidas y las fantasías en el encuentro con el futuro niño tutelado. En la segunda actividad se comienzan los diseños de cómo se llevará a cabo el encuentro efectivo con el niño, es decir, la planificación de estrategias lúdicas para favorecer el vínculo y la confianza.

c) Seguimiento: consiste en dos tipos principales de actividades. En una de ellas se plantean espacios de supervisión, donde se promueve la expresión de los estudiantes en torno a cómo se está desarrollando la práctica. Allí pueden manifestar logros, problemas suscitados, fantasías, temores, etc. En el otro tipo de actividades se busca, mediante diferentes técnicas lúdicas (armado de redes por medio de hilo de lana) y gráficas (dibujo libre y espontáneo), la reflexión sobre el desempeño del rol y la construcción del vínculo con el niño tutelado.

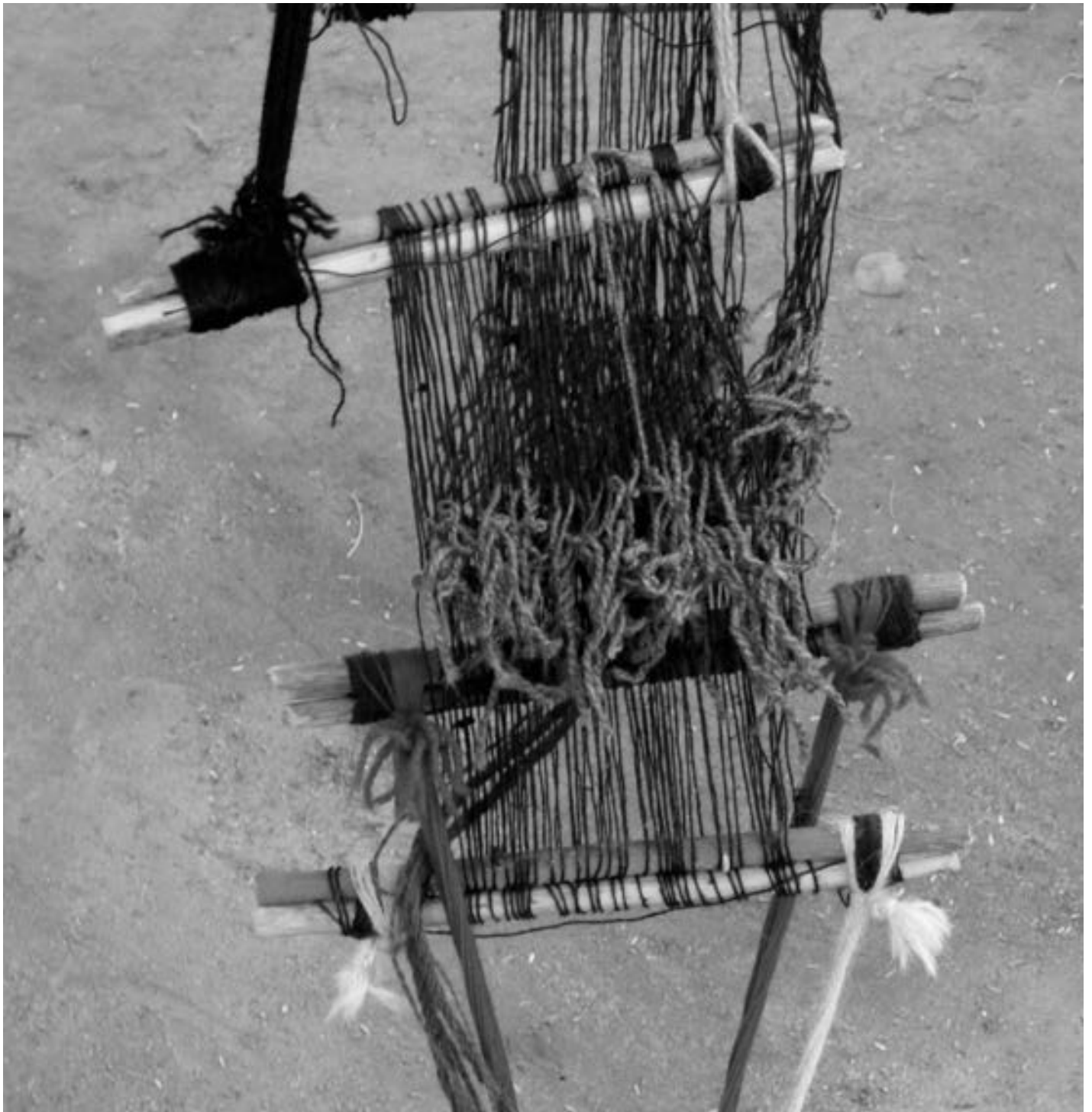
d) Evaluación y cierre con los alumnos tutores: se consideran dos tipos de evaluaciones: individual y grupal. La primera se hace por escrito, donde se indaga sobre el espacio de contención y acompañamiento y la valoración de la experiencia. Entre las preguntas se destacan los aportes de los encuentros al rol del tutor, si deben continuar los espacios de contención y acompañamiento, el sentimiento de los adolescentes en el rol de tutor, y las estrategias que les resultaron eficaces en la experiencia. La segunda evaluación es grupal, y en la misma se lleva a cabo una técnica que permita rescatar aspectos de la experiencia realizada.

La modalidad con la que se trabajan estas actividades con los tutores es grupal, con distintas dinámicas tendientes a la expresión de los alumnos tutores. Se prevé una cantidad de 20 alumnos aproximadamente por encuentro. La duración estipulada para cada una de las reuniones es de dos horas.

Dentro de las etapas descritas por Corvalán de Mezzano (2010) en el trabajo institucional, se puede decir que nos encontramos en la etapa de intervención propiamente dicha, cuyo objetivo general es intentar transformaciones desde y para el conjunto de miembros (p. 45) y, en el caso de la práctica que aquí se describe, el conjunto de alumnos tutores. A partir de esta experiencia es que desde inicios

³ La cátedra se compone de doce docentes en total (profesor titular, profesores adjuntos y profesores asis-

tentes), más colaboradores en calidad de adscriptos y ayudantes alumnos *ad honorem*.



© Block Micaela

del presente año se decide incluir a alumnos cursante de la asignatura, con la finalidad de promover la observación del trabajo clínico y la vivencia de articular teoría y práctica en el servicio a la comunidad.

Esto nos lleva a la reflexión sobre la formación académica y las posibilidades de intervención que posibilita. Siguiendo a Freire (1984), podemos entender la extensión universitaria no como mera transmisión de información y conocimientos académicos sino como un diálogo y un proceso creador, abierto a la pregunta y a la esperanza.

En este sentido, retomamos las preguntas planteadas por Torres y otros:

“¿la práctica de la extensión universitaria se constituye como práctica de formación?, ¿contribuye en la construcción de una identidad profesional comprometida con la realidad social? Ante las unánimes respuestas positivas que la experiencia reflexionada de cada uno ha generado: ¿sería posible pensar/ crear un espacio curricular para la integración de prácticas de extensión en los Planes de Estudio?”. (2011:4)

La práctica extensionista que desarrollamos (al igual que muchas de las experiencias de este tipo) no está incluida en el currículo de la carrera, por lo que gran parte de los alumnos universitarios de nuestra Facultad transita una formación curricular obligatoria y solo algunos pocos añaden un voluntariado opcional. Es importante reflexionar en este punto acerca de que, en la práctica profesional, se nos plantean desafíos cotidianos a raíz de la complejidad para la cual no preparan los planes de estudios teóricos y disciplinarios. Es decir, si

“la complejidad de la realidad nos atraviesa, nos dificulta, nos limita, nos moviliza ¿en qué medida somos capaces de actuarla y de transformarla?, ¿cómo se relacionan estos impactos con un plan de estudios académico?” (Torres y otros, 2011:1).

3. De la formación intraaulas a una formación en-contexto

Hasta el momento, la práctica extensionista que se venía desarrollando se podría pensar como una de las formas de prestación de servicios universitarios posible para concretar la transferencia de conocimiento al medio social y, al mismo tiempo, para constituir una vía de retroalimentación de los conocimientos profesionales para renovar y actualizar la calidad docente (Corvalán de Mezzano, 2010).

La cátedra de Psicología Clínica, donde se desempeñan las autoras de este artículo, entiende la necesidad de formar a los alumnos cursantes en los cuatro ámbitos de intervención: la prevención, el diagnóstico, el tratamiento y la investigación en sus variados campos de aplicación y no solo en el tradicional campo hospitalario.

Esta visión de la actividad clínica se sostiene en la red tejida por el método clínico entendido como “el análisis del caso singular”, sea ésta la singularidad de un sujeto, una pareja, un grupo, una familia, una institución, o una comunidad. El término singular no alude a individualidad sino a las particularidades exclusivas que se dan en esa situación. La maestría en el uso del método es lo que caracteriza la mirada y escucha clínica cualquiera sea la geografía donde recaiga. La comprensión del caso solamente puede ubicarse en la intersección de la práctica con la teoría. Se entiende que una práctica sin teoría queda vacía de fundamentos y una teoría sin corroboración con lo observable puede convertirse en dogma. La incorporación de los alumnos de la cátedra a la práctica extensionista les posibilitaría observar y reflexionar sobre el quehacer del psicólogo clínico en el marco de un proyecto que vincula la universidad con la comunidad. Dentro de las motivaciones expresadas por el grupo de estudiantes que se mostraron interesados en esta práctica, se encontraron:

- a) Poder observar a los psicólogos “en acción”, ya que participarían de los encuentros de supervisión con los alumnos tutores.
- b) Al no tener que guiar los encuentros con los tutores, tendrían la oportunidad de ensayar posibilidades sobre cómo se podría intervenir.
- c) Observar el accionar del psicólogo clínico fuera del ámbito tradicionalmente asignado: “el consultorio”.
- d) Dado que están más cerca del egreso universitario, la práctica le ofrece un ejemplo del ejercicio profesional.

Siguiendo a Urrutia (2010), en la dinámica experiencial ofrecida a los alumnos de la cátedra se pueden identificar factores que definieron el método, entre ellos:

- a) Se cambió el ambiente cotidiano de aprendizaje y se lo ubicó en un ambiente nuevo: sea en el colegio preuniversitario o la supervisión con las docentes.
- b) Se buscaron canales nuevos para transmitir el problema/tema a abordar utilizando el recurso lúdico, gráfico y observacional para el abordaje del problema.
- c) Se controlaron las variables como tiempo, recursos y nivel de dificultad, para generar en el alumno una necesidad de solucionarlo. Además, se buscó que el grupo forme parte de la dinámica del problema que acercan los alumnos tutores en la supervisión para acentuar la necesidad de generar conocimiento nuevo.
- d) Se hizo una socialización abierta y reflexiva sobre los puntos emergentes de las supervisiones, de modo que cada alumno arribara a conclusiones sobre los tema/problema trabajados por medio de la ayuda del docente. Las conclusiones son individuales y el conocimiento obtenido también.
- e) El proceso de aprendizaje estuvo dado por la voluntad del alumno a través del ritmo de asimilación y aprendizaje, lo cual está marcado por la problemática abordada.

4. ¿Por qué una práctica con carácter extensionista para los alumnos de grado?

En el cursado de la materia de Psicología Clínica los alumnos pueden optar por prácticas en diversas instituciones o seminarios teórico-prácticos. Tal como se mencionó, durante este año se decidió abrir la convocatoria a los estudiantes de la materia para incorporarse como observadores en el proyecto extensionista que llevan a cabo las docentes autoras de este texto.

Esta convocatoria implicó para las docentes diseñar una innovación curricular, tal como lo entiende Susana Celman, es decir:

“hacerse cargo de focalizar, problematizar, nombrar y resignificar, desde otro lugar, las prácticas habituales y cotidianas. Es pensar nuevas relaciones en un territorio habitado, conocido y probablemente naturalizado. 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 y riesgoso”. (2013:13)

Se diseñó una propuesta que incluyó una instancia previa de capacitación, donde se trabajaron ejes tales como: qué es la extensión universitaria, la presentación del proyecto, las técnicas a utilizarse en la práctica (observación, registro, reflexión, sistematización), la mirada clínica en el espacio educativo, entre otros. Luego de estos encuentros, los alumnos acompañaron a las docentes en la implementación del proyecto extensionista.

De esta manera, para el equipo interviniente implicó la posibilidad de repensar lo transitado hasta el momento y plantearse preguntas orientadoras. Por una parte, para nosotras era clara la diferencia entre nuestra práctica enmarcada en el área clínica dentro de un espacio educativo y la del quehacer de un psicólogo educativo. ¿Cómo transmitir a los alumnos esta diferencia? Durante la capacitación se trabajaron textos seleccionados previamente por los docentes pero también se motivó a los estudiantes para que hicieran su propia búsqueda, de acuerdo con sus intereses, sobre este tema, de manera de poner luego en discusión esos aportes. Esto también permitió discernir el rol del psicólogo clínico en un proyecto extensionista, marco desde el cual se le imprimen características particulares. Por otra parte, se hizo foco en aquellas herramientas que va adquiriendo a lo largo de la formación (observación, registro, reflexión) para ejercitarlas durante la participación de los estudiantes.

Se buscó que la participación de los alumnos se convirtiera en una “educación experiencial”, la cual se refiere a una clase particular de aprendizaje. Siguiendo a Camilloni, puede definirse como una estrategia de enseñanza que está destinada a relacionar el aprendizaje académico con la vida real. Para ello, se propone al alumno realizar actividades en las que pone a prueba las habilidades y los conocimientos teóricos que posee en una

situación auténtica, de la vida real. Pero también se le pide que evalúe sus consecuencias, enriquezca esos conocimientos y habilidades, identifique nuevos problemas y fije prioridades en cuanto a las urgencias de su solución.

En la participación de los alumnos de este proyecto se habilitó el encuentro entre distintos actores sociales, lo cual devino en una experiencia educativa donde la extensión es acción intersubjetiva de problematización, concientización, reflexión y cambio (Rafaghelli, 2013). Solo de esta manera el estudiante aprende a usar los conocimientos adquiridos en el trabajo, dado que aprende en las condiciones sociales de la utilización auténtica de las nociones. Es decir, se trata de un verdadero aprendizaje experiencial, por el que se logran simultáneamente fines comunitarios y educativos (Camilloni, 2013).

En la supervisión de los estudiantes, luego de la experiencia de participación en el proyecto (asistieron a los espacios de contención y orientación a los alumnos tutores en calidad de observadores no participantes), los educandos pudieron contrastar sus ideas previas con lo acontecido en la realidad. En primer lugar, se encontraron con las dificultades para observar y registrar al mismo tiempo a un grupo de personas que por momentos se superponían en los decires. A partir de ello se plantearon posibles estrategias para seguir entrenando y superar los obstáculos encontrados. En segundo lugar, reflexionaron sobre la importancia de considerar sus propias emociones y el registro corporal como posibles intervinientes en su rol. A partir de estas elaboraciones se preguntaron sobre el marco teórico de referencia, no al modo de “encajar teoría y práctica”, sino empezando a contemplar qué de la teoría respondía a lo observado. Asimismo, pudieron comprender de manera más global la implicancia del rol profesional en un proyecto extensionista, donde cada una de las intervenciones que se hacen es para favorecer el funcionamiento de una propuesta que nos conecta con las necesidades de un grupo de la sociedad. Se considera que con en este tipo de aprendizaje los alumnos pudieron poner en juego sus conocimientos, sus principios éticos y sus valores, sus destrezas y habilidades. Tal como lo sostiene Camilloni, los educandos pueden rever y poner en práctica aquellos conocimientos que corresponden a su carrera específica en lo que hace a su formación general, su conocimiento de teorías psicológicas, así como de leyes y normativas de aplicación específica en el campo de trabajo en el que se está actuando. Al mismo tiempo, el estudiante debe comprometerse con los valores y los principios éticos del plan de acción social en el que participa. E, igualmente, se espera que desarrolle y demuestre el dominio de las destrezas generales y específicas que son necesarias para cumplir las tareas y lo que es indispensable. Por último, se promovieron instancias donde se le solicitó que autoevalúen sus saberes, valores y destrezas para ponerlas con confianza al servicio de otros (Camilloni, 2013).

Este aprendizaje se convirtió en una verdadera experiencia que, siguiendo a Skliar y Larrosa (2009), puede describirse como eso que le pasa al sujeto que aprende, es ese acontecimiento que le permite ser reflexivo, transformarse y repensarse para regresar a su actuar y mejorarlo según las determinaciones del contexto.

Es un ir y venir sobre lo actuado, donde existe la posibilidad de ser como sujeto que aprende, abierto o cerrado, pero determinante en su actuación sobre su formación y transformación.

A partir de esta experiencia se produjeron nuevos saberes vinculados a las necesidades de actores e instituciones sociales. Tal como lo afirman Iglesias *et al.* (2015), no un conocimiento que solo sirva para llevar a los claustros o “pasear” por jornadas y congresos, sino un conocimiento que “se quede” y sea usado en el contexto que lo ha generado. La sistematización final que los estudiantes debieron realizar al concluir su práctica tuvo este objetivo como orientador. La reflexión y la articulación teórica implementadas por los alumnos de la cátedra contribuyeron no únicamente de modo individual a su formación sino que implicaron una oportunidad más de elaboración conjunta con el equipo docente que interviene desde la cátedra.

En este sentido, es importante reflexionar que, como docentes, formamos a futuros profesionales de la salud en el campo de la psicología. La formación vivencial o educación experiencial es poco integrada a los procesos y sistemas educativos actuales, quizás por la veneración y la tradición oral que en las aulas aún se conserva (Kruger, 2005, citado en Padierna Carmona y González Palacio, 2013). Sin embargo, la complejidad de las demandas por parte de la sociedad hoy exige a las universidades que, en tanto instituciones formadoras, capaciten a los psicólogos en nuestro caso para responder a demandas concretas de intervención. Es por ello que hacemos nuestras las palabras de Carrera:

“Pensar nuevos escenarios de práctica, problematizar la realidad de la que formamos parte, son pasos ineludibles para lograr una formación profesional centrada en la comunidad” (2015:36).

5. Palabras finales

La propuesta de incluir a alumnos de grado en la práctica extensionista que se viene desarrollando nos llevó a reflexionar y analizar la propia práctica docente desde los distintos dispositivos de formación que la Universidad propone. Esto condujo, por un lado, a una transformación del rol docente, tal como lo plantea Tommasino (2008), quien sostiene que se “reconfigura el rol docente cuando cambiamos el lugar–aula por la realidad misma” (Guzmán *et al.*, 2015). Y por otro, implicó redefinir qué tipo de experiencia se buscaba ofrecer a los estudiantes de la asignatura de Psicología Clínica. En este punto, se hizo foco en brindar la oportunidad de involucrarse en lógicas institucionales diversas y en las necesidades de los actores sociales que forman parte del proyecto.

Es decir, se promueve una transformación por fuera del aula operando en el campo social del cual emergen los problemas y desafíos por los cuales es convocado el equipo de la cátedra de Psicología Clínica y para el que se intenta ofrecer a los alumnos una formación *in situ*.

De esta manera, y siguiendo las ideas expresadas por Castellanos García (2015), decimos que esta transformación de la práctica extensionista que se venía desarrollando busca comprender las necesidades de la sociedad del conocimiento a través del procesamiento de la información, de manera tal que tienda a lograr el aprendizaje máximo, estimular la creatividad y desarrollar la capacidad de iniciar el cambio y enfrentarse a él. Esto conduce a que, desde el rol docente, se reflexione sobre el quehacer cotidiano y se busquen métodos o herramientas que colaboren en este proceso. Por otra parte, permite aprender en forma colaborativa y desarrollar nuevas habilidades dentro de la disciplina (en este caso, la Psicología).

En consecuencia, la práctica extensionista tal como ha sido descrita en este artículo se constituye en una práctica integral, dado que implica un tipo particular de articulación entre los procesos de aprendizaje y enseñanza, investigación y extensión, y que involucra a distintos actores (adolescentes, adultos, docentes, alumnos). De este modo, la extensión es entendida como un proceso dialógico y crítico que redimensiona a la enseñanza, al aprendizaje y a la investigación (Tommasino, 2008).

“

se hizo foco en brindar la oportunidad de involucrarse en lógicas institucionales diversas y en las necesidades de los actores sociales que forman parte del proyecto

Referencias bibliográficas

- Arocena, R. (2010). Curricularización de la extensión: ¿porqué, cuál, cómo? *Cuadernos de Extensión N° 1*. Uruguay: Universidad de la República.
- Camilloni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En Menéndez, G. y otros, *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y de enseñar*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Celman, S. (2013). Prólogo. En Menéndez G. y otros, *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y de enseñar*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Carrera, L. (2015). Importancia de las propuestas curriculares en la formación de los profesionales de la salud. Disponible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Extension/article/viewFile/4587/6978>
- Castellanos García, M. A. E. (2015). Las comunidades de práctica, como una estrategia de práctica docente. *Académicus*, 1 (7), pp. 6-14.
- Corvalán de Mezzano, A. (2010). *Psicólogos institucionales trabajando. La psicología institucional en docencia, investigación y extensión universitaria* (2° ed.). Buenos Aires: Eudeba.
- Di Doménico, C. (2015). Formación de psicólogos, aristas de la calidad. *Psiencia, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7 (1), 124–132.
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- González, M. del L. y Silva, M.M. (2008). Formación universitaria basada en el desarrollo de competencias profesionales. Aproximación desde la carrera de Psicología de la Universidad Católica del Uruguay. *Ciencias Psicológicas*, II (2), 155–162.
- Iglesias, I.; Denegri, A.; Espinel Madera, M.C.; Scharagrodsky, C.J.; Roldan, L.Á. y Fernández Knudsen, M. (2015). Participación de estudiantes de psicología y Trabajo social en extensión universitaria. Hacia la construcción del conocimiento Profesional en comunidades de práctica. *Memorias VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXII Jornadas de Investigación, XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Tomo 1*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Jorge, E.; Guzmán, M.; Gentes, G. y González, C. (2016). La práctica extensionista del docente universitario. Reconfiguración del rol en la construcción de la demanda. *Revista EXT*, (7). Disponible en: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/14449/14534>
- López, M.L. (2012). *Extensión universitaria: situación actual y aportes metodológicos*. San Salvador de Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy, Universitaria de Jujuy.
- Menéndez, G. y otros (2013). *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y de enseñar*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Pacheco, M. (2012). Reflexiones en torno a la construcción del espacio de la extensión universitaria hoy. *Cuadernos de Educación*, 21–30.
- Padierna Carmona y González Palacio (2013). La metodología experiencial en la Educación Superior. Disponible en: http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Itinerario_educativo/article/view/475/369
- Peinado-Guevara, H. J. y otros (2011). Impacto de la tutoría escolar en la proyección de los estudiantes adultos en el nivel medio superior, modalidad semi-escolarizada. *Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable. Ra Ximhai*, 7 (1).
- Rafaghelli, M. (2013). La dimensión pedagógica de la extensión. En Menéndez, G. y otros (2013). *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y de enseñar*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Tommasino, H. (2008). Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la Extensión para su implementación. Disponible en: psico.edu.uy/sites/default/files/tommasino_practicas_integrales.pdf
- Torres, F. M. y otros (2011). La extensión como experiencia de formación. *Ponencia en el XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria*. Santa Fe.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp.). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Urrutia, P. (2010). La educación experiencial como herramienta en el aula de clase. *Vestigium. Revista Académica Universitaria*, 4, 75–80.

Una experiencia de curricularización de la extensión en Bioingeniería

Integración de la docencia y la extensión /
Intervenciones

Fernando Sassetti

fsassetti@bioingenieria.edu.ar

Marisol Perassi

mperassi@bioingenieria.edu.ar

Diego Kadur

dkadur@bioingenieria.edu.ar

Javier Billordo

Becario de proyecto de innovación pedagógica de la Universidad Nacional de Entre Ríos.
javierbillordo12@gmail.com

RECEPCIÓN: 24/06/16

ACEPTACIÓN FINAL: 04/10/16

Docentes investigadores de la Facultad de Ingeniería. Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.

Resumen

Este artículo presenta la experiencia de curricularización de la extensión universitaria implementada en la asignatura "Organización de los sistemas de salud" de la carrera de Bioingeniería de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Entre Ríos durante los años 2014 y 2015. La metodología desarrollada para integrar las actividades de extensión y de enseñanza se basa en la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos. A modo de evaluación de la misma, se incluyen las valoraciones de los estudiantes respecto de cómo vivenciaron una forma de aprendizaje basada en lo experiencial. Los mismos reconocen que las acciones de articulación docencia-extensión son de central importancia para la formación crítica y contextualizada como futuros profesionales.

Palabras-clave

- Extensión universitaria
- Enseñanza superior
- Aprendizaje activo

Resumo

Este artigo apresenta a experiência de curricularização da extensão universitária implementada na disciplina "Organização de los sistemas de salud", do curso de Bioengenharia da Faculdade de Engenharia da Universidad Nacional de Entre Ríos durante os anos de 2014 e 2015. A metodologia desenvolvida para integrar atividades de extensão e ensino baseia-se na estratégia de Aprendizagem Baseada em Projetos. Como avaliação se incluem as opiniões dos estudantes a respeito de como vivenciaram uma forma de aprendizagem baseada no experiencial. Eles reconhecem que as ações de articular docência-extensão são de importância central para a formação crítica e contextualizada como futuros profissionais.

Palavras-chave

- Extensão universitária
- Ensino superior
- Aprendizagem ativa

Para citación de este artículo

Sassetti, F.; Perassi, M.; Kadur, D. y Billordo, J. (2016). Una experiencia de curricularización de la extensión en Bioingeniería. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 396-403. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

1. Introducción

Este artículo describe la experiencia de curricularización de la extensión que comenzó en el año 2014 en la asignatura “Organización de los sistemas de salud”. La asignatura es electiva, cuatrimestral con una carga horaria semanal de 6 horas y pertenece al 5° año de la carrera de Bioingeniería.

En el desarrollo del cursado se presentan a los estudiantes problemas relacionados con el desarrollo de su carrera profesional en organizaciones dedicadas a la atención de la salud del sector público y privado.

Desde 2007 la cátedra desarrolla proyectos de extensión universitaria y desde 2013 implementa como estrategia didáctica en el desarrollo de toda la asignatura el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Ambas líneas de trabajo de la cátedra encuentran su articulación en el año 2014 con la elaboración de un Proyecto de Curricularización de la extensión universitaria,¹ a partir del cual se comienza la integración entre las actividades de enseñanza y de extensión que continúa hasta hoy.

Dicho Proyecto recupera y articula entonces, por un lado, la experiencia acumulada de la cátedra en cuanto a actividades de extensión universitaria, y por otro lado, ideas y propuestas pedagógicas desarrolladas en diferentes instancias de formación docente organizadas desde la Secretaría Académica y la Asesoría Pedagógica de la Facultad. En diversos talleres, cursos y jornadas, destinadas a docentes se abordaron, por ejemplo, las estrategias de aprendizaje activo como el Aprendizaje basado en problemas o proyectos.

En el presente artículo se intentará responder a preguntas respecto de la integración extensión–enseñanza, tales como: ¿de qué manera lograr una articulación entre extensión y enseñanza en

la universidad? ¿Es válida la metodología de aprendizaje activo basada en proyectos para dicha integración? ¿Cómo evaluar el proceso y la experiencia realizada? ¿Cómo lo valoran los estudiantes y los docentes?

2. Fundamentos para la curricularización de la extensión

Los estudios realizados desde el campo de la psicología cognitiva han identificado ya hace tiempo dos grandes deficiencias respecto de los resultados del modelo tradicional de educación: el “conocimiento frágil” y el “pensamiento pobre”. El primero aparece cuando “los estudiantes no recuerdan, no comprenden o no usan activamente gran parte de lo que supuestamente han aprendido” y el segundo cuando “los estudiantes no saben pensar valiéndose de lo que saben” (Perkins, 1997:32).

Para contrarrestar estos efectos, distintas investigaciones resaltan la importancia del uso activo del conocimiento para favorecer su comprensión:

“el conocimiento debe ser construido activamente por los alumnos (...). No es posible 'transmitir' simplemente a los alumnos los secretos de la pericia. Esto no significa que la información proporcionada por docentes y textos no sea importante. Sin embargo, sugiere que los alumnos deben tener la posibilidad de usar activamente esa información por sí mismos y experimentar sus efectos sobre su propio desempeño. Si no tienen la posibilidad de usar la nueva información para lograr objetivos específicos, los alumnos a menudo aprenden hechos que sólo se pueden recordar en contextos específicos y que, de lo contrario, permanecen 'inertes'”. (Whitehead, 1929; citado en Perkins, 1997)

1) La convocatoria para la presentación de Proyectos de curricularización de la extensión se abrió por primera vez en la UNER en el año 2014. El Proyecto presentado por la cátedra se

denominó “Abordaje de los problemas sanitarios de la población que vive en el área programática del Centro de Atención Primaria de la Salud Humberto de D'Angelo de la ciudad de Paraná”.

"La información no se usa para resolver problemas" (Brandsford y Vye, en Resnick y Klpfer, 1996:299).

Esto es particularmente válido en la universidad, donde en muchos casos aún se reproducen prácticas tradicionales de enseñanza y de evaluación que no aportan a la comprensión del conocimiento sino que terminan favoreciendo un estudio meramente memorístico. Algunas de las estrategias didácticas que favorecen el uso activo de los conocimientos son las denominadas "metodologías de aprendizaje activo" (Mastache, 2007), entre las que se encuentra el ABP.

Tanto el ABP como otras estrategias de aprendizaje activo suponen: reproducción de situaciones reales, significatividad social y subjetiva, articulación teoría-práctica, consideración de las incertidumbres, ambigüedades y contradicciones e integración disciplinar (Mastache, 2007). Además, implican cambio de los roles tradicionales de docente y estudiante, toma de decisiones y fundamentación por parte de los estudiantes (ITESM, 2000) y trabajo en grupo (Camilloni, 2010).

Este tipo de estrategias favorece lo que Bain denominó:

"[un] entorno para el aprendizaje crítico natural", [en el cual] "las personas aprenden enfrentándose a problemas importantes, atractivos o intrigantes, a tareas auténticas que les plantearán un desafío a la hora de tratar con ideas nuevas, recapacitar sus supuestos y examinar sus modelos mentales de la realidad. Son condiciones exigentes pero útiles, en las que los estudiantes experimentan una situación de control sobre su propia educación; trabajan en colaboración con otros". (2006:29)

Como estrategia didáctica, el ABP no tiene un origen reciente ya que se remonta al inicio del siglo XX.

"El trabajo con proyectos fue propuesto por William Kilpatrick en 1917 a partir de la influencia recibida de John Dewey, creador de la escuela activa, quien sostenía que era necesario aprender haciendo" (Anijovich, 2010:93).

Por proyecto se entiende una propuesta de solución a determinado problema que, además, implica algún grado de diseño y puede incluir o no su implementación. Como resultado, genera productos diversos: tesinas, diseño de productos o dispositivos, modelos, programas informáticos, elaboración de propuestas, etc. (Mastache, 2007). Es una estrategia prolongada en el tiempo que suele extenderse a lo largo de todo un curso e incluye en fases y actividades diversas (planificación, desarrollo, evaluación, comunicación, etc.). Asimismo, es habitual que el proyecto implique vínculos de los estudiantes con otros actores, otras organizaciones, otros profesionales de la sociedad, superando de este modo el habitual trabajo pedagógico reducido el espacio áulico.

A su vez, esta estrategia didáctica puede ser concebida como un modo de incluir la educación experiencial en el curriculum universitario, en tanto se aproxima al denominado "aprendizaje-servicio", en el cual "los estudiantes aplican sus habilidades y conocimientos académicos y profesionales específicos para satisfacer necesidades sociales reales en respuesta a requerimientos explícitos de la comunidad" (Camilloni, 2013:17). Por su parte, desde la perspectiva de curricularización de la extensión, se concibe la extensión universitaria como:

"un proceso dialógico y bidireccional, que busca la colaboración entre actores universitarios y actores sociales, en un pie de igualdad, dialogando y combinando sus respectivos saberes al servicio de objetivos socialmente valiosos, dando prioridad a los problemas de los sectores más postergados". (Citado en Ramírez y Gantus, 2012)

Las acciones de integración de la extensión al curriculum universitario permiten, en efecto, discutir con varias ideas y prácticas que actualmente parecen encontrarse naturalizadas en la universidad.

Una de ellas es la idea de que la enseñanza y el aprendizaje en la universidad deben darse al interior de las aulas. "Debemos poner en crisis esta idea de que todo lo que debiéramos enseñar y aprender en la Universidad circule entre estas cuatro paredes" (Cecchi, 2015:30).

El aprendizaje que se genera al integrar la extensión a la enseñanza es un aprendizaje situado, se aprende participando en prácticas con la comunidad, se aprende haciendo en contextos vinculados con las futuras prácticas profesionales, lo cual supone el desarrollo de competencias concebidas como saberes en acción, como praxis que articula conocimiento y práctica (Macchiarola, 2010). Además, la concepción de conocimiento misma se transforma, en tanto se conjugan diversos saberes: académicos, científicos, humanísticos, técnicos, cotidianos, prácticos, populares, etc., los cuales pueden enriquecerse en su interacción (Macchiarola, 2010). También se transforma la idea del curriculum universitario, ya que es superadora de la racionalidad técnica que postula que primero debe transmitirse la teoría y luego procurarse su aplicación en contextos prácticos, reemplazándola por una racionalidad práctica y crítica de reflexión sobre y para la acción transformadora (idem).

3. Metodología

La metodología que implementa la cátedra consiste principalmente de un trabajo a partir del cual los estudiantes —en grupos y a lo largo de todo el cursado— identifican y analizan problemáticas propias de las organizaciones y de las poblaciones en las que

estas están insertas y formulan un proyecto para su abordaje. El trabajo supone una diversificación de los espacios de enseñanza y aprendizaje y, en este sentido, los docentes y estudiantes realizan diversas actividades tales como: recorrer diferentes barrios, visitar organizaciones relacionadas directa o indirectamente con la salud pública (centros de salud, escuelas, comisiones vecinales, centros comunitarios, etc.), efectuar consultas y entrevistas a los vecinos y trabajadores del sistema de salud (agentes sanitarios, psicólogos, trabajadores sociales, administrativos, médicos, etc.), organizar reuniones con diferentes actores sociales relacionados con el abordaje de la salud (charlas, jornadas de discusión, etc.), participar en eventos académicos especializados en las temáticas contempladas (congresos, jornadas, etc.).

A partir de estas actividades en el territorio, se propone a los alumnos un trabajo en instancias áulicas donde se analizan conjuntamente los emergentes y los interrogantes surgidos del encuentro con la comunidad. En estas instancias se recuperan y retoman los problemas identificados en el barrio, se consideran los recursos con que cuentan las organizaciones del sistema de salud, se discuten las distintas perspectivas en torno al abordaje de la problemática, se busca relacionar lo observado con lo leído y estudiado del material propio de la asignatura, etc. Los problemas no son definidos *a priori* por los docentes sino que surgen de las primeras inserciones de los estudiantes en el campo y las clases se configuran en espacios de discusión y análisis de problemas y sus estrategias de abordaje.

El cursado de la asignatura se divide en tres etapas. La primera se centra principalmente en el relevamiento de datos e información sobre las organizaciones y comunidades. La segunda etapa avanza en el análisis de esas organizaciones, la problematización de lo observado en ellas y la definición de problemas factibles de ser abordados. En la tercera etapa se definen las estrategias de abordaje de los problemas, elaborando un proyecto que contempla los recursos necesarios y disponibles. La participación de las organizaciones y comunidades en este proceso es diferente en cada caso, aunque se intenta sostener un diálogo con ellas a lo largo de las tres etapas.

Para guiar a los estudiantes en el desarrollo del trabajo, los docentes elaboraron diferentes guías: para las visitas a las organizaciones, para la realización de encuestas y entrevistas con actores de la comunidad y/o de las organizaciones, para la confección de proyectos, etcétera.

Luego de cada etapa, los grupos de estudiantes deben presentar un informe del trabajo realizado. Los informes son evaluados por el equipo docente y luego se hacen devoluciones particulares a cada grupo con el objetivo de abrir debates y volver a pensar sobre lo que se plantea.

Los criterios y aspectos a tener en cuenta para las evaluaciones de estos informes, a su vez, se explicitan a los estudiantes mediante guías y rúbricas. Algunos de ellos son: caracterización de la organización y de los problemas de salud de la población o de la organización; enunciación de los criterios de la elección del problema; análisis de las consecuencias y las causas del problema, etcétera.

Finalmente, para evaluar la metodología desarrollada, la cátedra aplica encuestas a los alumnos participantes en dos momentos: a la mitad y al final de su cursado. Algunas de las preguntas que conforman la encuesta de final de cursado son las siguientes:

- ¿Qué pudo conocer y aprender durante el cursado de la asignatura?
- ¿En qué medida pudo alcanzar los propósitos que se pretenden alcanzar en la misma?
- El tiempo que tuvo que dedicarle a las actividades propuestas por la cátedra, ¿cómo lo calificaría?
- ¿Había participado antes de actividades de extensión universitaria?
- Con relación a la metodología de aprendizaje basado en proyectos, ¿cree que es una opción de enseñanza-aprendizaje adecuada?
- ¿Había participado antes en la implementación de un proyecto?
- ¿Cuáles fueron los obstáculos que encontró en el desarrollo del proyecto?
- ¿El cursado de la asignatura demandó de trabajo en grupo para planificar tareas? ¿Para coordinar actividades? ¿Para debatir o discutir alternativas? ¿Para redactar el documento? ¿Para buscar información?
- ¿Le sirvieron las devoluciones del equipo de cátedra para repensar el trabajo? ¿Por qué?
- La interacción con los docentes, ¿en qué medida contribuyó con el desarrollo de su trabajo?
- ¿Qué aspectos tendría en cuenta en la implementación de un nuevo proyecto?
- Aspectos que valora como positivos del equipo de cátedra, aspectos negativos que deberían mejorarse en próximas cursadas.
- ¿Cree que es relevante el aprendizaje de la Salud Pública en la carrera de Bioingeniería?
- ¿De qué manera fueron cubiertas las expectativas que tenía cuando decidió cursar la asignatura? ¿Por qué?

4. Resultados

Desde el año 2014 los estudiantes abordan en el marco de la asignatura problemáticas sociosanitarias diversas que surgen de sus primeras inserciones en el terreno y de los análisis que realizan junto a los docentes.



© Laura Hormaeche

A partir de ello se han formulado proyectos que proponen intervenciones diversas tales como: actividades de formación de jóvenes preventores para abordar la problemática de las adicciones, charlas informativas para familiares y para docentes de las escuelas de los barrios involucrados, actividades deportivas y culturales para los niños y jóvenes, implementación de un sistema de información basado en software libre para un Centro de Atención Primaria de la Salud, definición de estrategias para mejorar el estado de salud de la población universitaria en la ciudad de Oro Verde.

Por su parte, algunas de las organizaciones sociales con las cuales se ha trabajado desde el año 2014 en los diferentes cuatrimestres fueron: Centro de Salud H. D'Angelo (Paraná), Red Creer (Paraná), Centro Huella (HESM) (Paraná), Secretaria de Lucha contra las Adicciones (Paraná), Programa Provincial de Alcoholismo y otras Adicciones (Entre Ríos), Escuela de Gestión Social Pablo de Tarso (Paraná), Comisión Vecinal del barrio Padre Kolbe (Paraná); Instituto Provincial de Redes Territoriales de Prevención de Adicciones (Entre Ríos), Servicio de Prevención y Atención a Usuarios de Drogas y Alcohol (Paraná), Grupo Institucional de Adicciones del Hospital Escuela de Salud Mental (Paraná), Centro de Atención Primaria de la Salud "Eva Perón" (Strobel), y Programa de Municipios y comunidades Saludables del Municipio (Oro Verde). La cantidad de estudiantes que cursaron la asignatura en los últimos tres cuatrimestres (2º cuatrimestre 2014, 1º y 2º cuatrimestres 2015), en promedio, fue de 13.

A continuación se muestran algunos resultados de la encuesta de final de cursado implementada con alumnos de dichos cuatrimestres que se consideran significativos en función del tema abordado en este artículo.

La mayoría de los estudiantes afirma que antes de esta experiencia no había participado de actividades de extensión universitaria (63 % en 2014; 80 % en 2015 1º C; 95 % en 2015 2º C).

Además, la totalidad de los estudiantes de los tres cursados opina que la opción por la metodología didáctica de ABP es adecuada. Y también en los tres grupos la mayoría considera que dicha metodología ha requerido de un importante trabajo grupal en tareas como las siguientes: planificación y coordinación de actividades, discusión de alternativas y elaboración de informes (más del 74 % en todos los casos).

Son particularmente significativas, en relación con la temática del presente trabajo, las respuestas a la pregunta: "¿Qué pudieron conocer y aprender durante el cursado de la asignatura?" Y la misma es de respuesta abierta. Seguidamente, se reproducen algunas de estas respuestas correspondientes a los tres cursados mencionados:

- "Lo que pude aprender durante el cursado fue la organización de los distintos niveles de la salud. Creo que fueron muy gratificantes las diversas visitas porque se pudo interactuar con los participantes de todas las áreas y de todos los niveles".

- "Conocer en forma más certera y cercana el sistema público de salud."
- "Una visión realista del sistema de salud, incluidas sus relaciones políticas."
- "Pude conocer el rol de los profesionales que trabajan en las instituciones de salud, su trabajo en grupos interdisciplinarios, su visión de las problemáticas técnicas, sanitarias y políticas."
- "Pude conocer sobre organización de los sistemas de salud de Entre Ríos a través de hablar con múltiples actores y aprender sobre cómo esos actores toman en cuenta, o no, las necesidades de la población al realizar su trabajo."
- "Pude conocer centros de salud que no sabía que existían, ver la realidad en la que trabajan, conocer gente realmente comprometida y con ganas de mejorar las cosas."
- "Instituciones y organizaciones de salud en las cuales pude conocer cómo tratan una problemática como el consumo de drogas."
- "Principalmente crear un ojo crítico o 'curioso' a la hora de analizar un centro de salud. También conocí las adversidades con las que uno se encuentra a la hora de trabajar en un centro de salud."
- "Pude conocer lugares que no conocía y realidades que sabía que existían pero no las conocía. Aprendí que la organización y las ganas de trabajar son claves a la hora de trabajar con centros de salud."
- "Organización de centros de salud; la vida y la realidad en barrios carenciados y disponibilidad de recursos."
- "Hay que darle más dedicación a la parte social del proceso salud-enfermedad."
- "Conocer los centros de salud y su funcionamiento fue un aspecto muy positivo, ya que desconocía la existencia de los mismos. Además siempre es bueno enfrentarse a una realidad distinta a la habitual y conocer como los trabajadores de los CAPS resuelven muchas cuestiones con recursos escasos."
- "Pude aprender sobre el verdadero nivel de Atención Primaria de la Salud. Se conoció una realidad completamente ignorada y en donde un bioingeniero podría llegar a desenvolverse como profesional."
- "Aprendí también lo complejo y obstaculizado que puede llegar a ser trabajar en forma articulada con otras instituciones, en la planificación y desarrollo de distintas actividades."
- "Pude conocer el impacto que tiene una primera impresión. La importancia de las relaciones humanas ante la implementación de una tecnología. La política y su impacto en las actividades concernientes a cualquier actividad pública."

Por su parte, los docentes reconocen que en el desarrollo del cursado aparecen situaciones impensadas o de baja probabilidad de ocurrencia que promueven el pensamiento y la creatividad en la búsqueda de soluciones con los actores sociales, los procesos

“

los estudios realizados desde el campo de la psicología cognitiva han identificado dos grandes deficiencias del modelo tradicional de educación: el “conocimiento frágil” y el “pensamiento pobre”

de reflexión que surgen del cotejo de la realidad de un barrio o de una organización con lo que “debería ser” y con lo que “podría ser” promueven el pensamiento, la planificación y la discusión del rol de los profesionales en la sociedad. La metodología también le permite a las organizaciones reflexionar sobre la situación en la que se encuentran y pensar en términos de proyectos o planes de acción. En cuanto a los aspectos a revisar, los docentes observan que, por los tiempos disponibles para el cursado de una asignatura cuatrimestral, los estudiantes no siempre pueden cumplir con cada una de las etapas del ciclo de observación–problematización–planificación–acción–evaluación de las propuestas. Asimismo, consideran que la conformación de los grupos de trabajo de estudiantes y la construcción de un vínculo docentes–alumnos en ocasiones demanda un tiempo superior al de un cuatrimestre de cursado. Y por último señalan que este tipo de experiencias supone un aumento del tiempo previsto en las actividades de los docentes en terreno, lo cual es central si se quiere propiciar una interacción real entre los estudiantes y los diferentes actores sociales.

4. Discusión y conclusiones

A partir de los resultados de las encuestas aplicadas se observa que los estudiantes reconocen que las acciones de articulación docencia–extensión son de central importancia para la formación crítica y contextualizada como futuros profesionales ya que las actividades en terreno les generan preguntas que problematizan el conocimiento brindado por la formación académica. Además, las actividades de extensión integradas a la enseñanza y el aprendizaje permiten que los estudiantes valoren la posibilidad de una mirada interdisciplinaria, donde las ciencias sociales confluyen con la ingeniería en el abordaje de un problema sociosanitario determinado así como de un trabajo intersectorial, donde las redes institucionales cobran gran relevancia.

Por otra parte, la formulación de proyectos contribuyó a que los estudiantes pudieran poner en práctica los contenidos de la asignatura vinculados con la planificación de intervenciones sociales en el área de la salud pública. Consecuentemente, el desarrollo de los contenidos de la asignatura no se realiza de manera aislada a los trabajos de campo, sino que los contenidos en sí mismos se convierten en herramientas para contextualizar la problemática en la población, analizar la situación particular del barrio y su población,

pensar al sistema de salud como parte de la búsqueda de la solución y formular proyectos que intenten cambiar la situación. En la interacción con los trabajadores de salud y los funcionarios, los estudiantes pudieron conocer, entre otras cosas, los lineamientos de la política sanitaria de cada organismo, las actividades que realizan, las dificultades que presentan, la interacción con la red del primer nivel de atención de la salud, los recursos disponibles y los proyectos en marcha.

Tal como planteaban ya los teóricos de la escuela activa de principios del siglo XX (Dewey principalmente), no toda experiencia es educativa, es decir, no se trata del hacer por el hacer mismo. La experiencia presentada aquí puede ser concebida como una experiencia educativa porque supone un hacer con reflexión, relación teoría-práctica, problematización de fenómenos, datos y hechos observados, contraste de perspectivas de análisis, reconocimiento de la complejidad inherente a todo problema real. Los alumnos aprenden al llevar a cabo las actividades en terreno al discutir en clases, elaborar los informes requeridos y diseñar los proyectos. Todo lo cual queda enriquecido además porque se hace en diálogo con otros: otros pares, docentes, profesionales, organizaciones, comunidades, actores sociales.

En este contexto, las prácticas de enseñanza y de extensión integradas se constituyen en un escenario para que los estudiantes puedan participar activamente en el análisis y toma de posiciones respecto de los problemas observados en la realidad, dialogando con diferentes actores sociales en pos del abordaje de los mismos. Se concluye entonces que la metodología implementada favorece el trabajo colaborativo entre estudiantes, docentes y distintos sectores de la comunidad y permite articular las actividades de docencia de la asignatura con el abordaje de problemas concretos y reales de organizaciones del sistema de salud de la provincia de Entre Ríos en una experiencia altamente formativa para los estudiantes.

El ABP puede concebirse como uno de los modos de instrumentar la integración docencia-extensión, transformadora de varias prácticas e ideas pedagógicas en el ámbito de la universidad.

Finalmente, uno de los aspectos más críticos de esta experiencia tiene que ver con que en la universidad los tiempos de la extensión son diferentes de los tiempos académicos, lo cual genera algunas dificultades para su desarrollo tales como las señaladas por los docentes.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- Camilloni, A. (2010). La validez de la enseñanza y la evaluación. ¿Todo a todos? En Anijovich, R. (Comp.), *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario". En Menéndez, G. y otros, *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y de enseñar*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Cecchi, N. (2015). La Universidad que tenemos y la que deberíamos ser: una Universidad socialmente comprometida. Medina, J.M. (Comp.), *VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria*. Rosario: UNR Editora.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) (2000). Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica: "Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño". Cap. "El método de proyectos como técnica didáctica".
- Macchiarola, V. (2010). Incorporación de prácticas Socio-comunitarias al currículo en la Universidad Nacional De Río Cuarto. IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria, Universidad Nacional de Cuyo. Extraído de http://www.rexuni.edu.ar/sites/default/files/Viviana_Macchiarola.pdf
- Mastache, A. (2007). *Formar personas competentes*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Ramírez G.; Gantus D. (2012). Documento preliminar de discusión: "Jerarquización de la extensión en la UNER. Apuntes para pensar la curricularización de la Extensión en contexto". Disponible en: www.extension.uner.edu.ar/adjuntos/documentos/CurricularizacionExtension.doc
- Resnick, L. y Klopfer, L. (Comps.) (1996). *Curriculum y cognición*. Buenos Aires: Aique.

Una experiencia de formación universitaria en relación con organizaciones sociales. Reflexiones sobre la práctica docente¹

Ana Luz Abramovich
analuzabra@gmail.com

Docentes e investigadoras de
la Universidad Nacional General
Sarmiento, Argentina.

Integración de la docencia y la extensión /
Intervenciones

RECEPCIÓN: 24/06/16
ACEPTACIÓN FINAL: 10/10/16

Natalia Da Representação
ndarepre@gmail.com

Marisa Fournier
marisafournier@yahoo.com.ar

Resumen

Este artículo presenta reflexiones sobre las implicancias de la tarea docente en una experiencia de vinculación entre la Universidad Nacional de General Sarmiento y organizaciones sociales de la Región Metropolitana de Buenos Aires. El "Laboratorio: Redes Sociales y Condiciones de Vida", que comenzó a funcionar en el año 2005, es una materia obligatoria en la que los estudiantes realizan un trabajo de investigación y/o intervención para las organizaciones sociales. La materia busca que los estudiantes pongan en juego capacidades para el trabajo profesional con grados significativos de reflexión crítica y compromiso social. El rol docente implicado en esta tarea se diferencia del habitual. Supone la capacidad para acompañar el proceso de intercambio y de aprendizaje de los estudiantes y de las organizaciones, la posibilidad de distanciarse de una mirada única para resolver problemas complejos y la capacidad de incorporar la incertidumbre como una variable central del proceso.

Palabras-clave

- Articulación universidad-organizaciones sociales
- Prácticas profesionales
- Tarea docente
- Utilidad social de la investigación

Resumo

Este artigo apresenta reflexões sobre as implicações da tarefa de ensinar em uma experiência de vinculação entre a Universidade Nacional de General Sarmiento e as organizações sociais da área metropolitana de Buenos Aires. O "Laboratório: Redes sociais e condições de vida", que começou a operar em 2005, é uma disciplina obrigatória no qual os alunos realizam um trabalho de pesquisa e/ou de intervenção para as organizações sociais. A disciplina procura que os estudantes exponham as capacidades para o trabalho profissional com níveis significativos de reflexão crítica e compromisso social. O papel docente envolvido nesta tarefa se diferencia do habitual. Pressupõe a capacidade de acompanhar o processo de intercâmbio e aprendizagem dos estudantes e das organizações, a possibilidade de afastar-se de um olhar único para resolver problemas complexos, e a capacidade de incorporar a incerteza como uma variável central do processo.

Palavras-chave

- Articulação universidade-organizações sociais
- Práticas profissionais
- Tarefa docente
- Utilidade social da pesquisa

Para citación de este artículo

Abramovich, A. L., Da Representação, N. y Fournier, M. (2016). Una experiencia de formación universitaria en relación con organizaciones sociales. Reflexiones sobre la práctica docente. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 404-409. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

1. Introducción

Este artículo presenta reflexiones sobre las implicancias de la tarea docente en una experiencia de vinculación entre la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y organizaciones sociales de la Región Metropolitana de Buenos Aires. El “Laboratorio: Redes Sociales y Condiciones de Vida”, que comenzó a funcionar en el año 2005, es una materia obligatoria en la que los estudiantes realizan un trabajo de investigación y/o intervención para las organizaciones sociales.

En un lapso de cuatro meses y medio se trabaja en la construcción conjunta de un problema identificado por cada organización, que luego es abordado por el grupo de estudiantes, quienes realizan aportes desde el quehacer científico.

Las problemáticas abordadas giran en torno a algunos de estos interrogantes: la forma en que los vecinos del barrio conocen y acceden a los servicios y actividades de la organización, los impactos de su trabajo en las comunidades, la percepción pública sobre las temáticas que abordan, la reconstrucción de su historia, las posibilidades de nuevas vinculaciones y la viabilidad de nuevos proyectos, entre otras.²

Los resultados del estudio son devueltos teniendo en consideración los intereses de la organización y las condiciones necesarias para su comunicación en la comunidad de referencia.

El Laboratorio se sitúa en un punto de intersección entre la formación teórica conceptual, la investigación y la acción con la comunidad. La articulación entre estos tres elementos es el eje de estructuración de la propuesta. Un rasgo diferencial está dado por el hecho de que los estudiantes pasan por una experiencia de formación en prácticas profesionales en los inicios de sus trayectos formativos. Este esquema se estructura en lo que se denomina “enseñanza por proyectos”.

La materia busca que los estudiantes pongan en juego capacidades para el trabajo profesional con grados significativos de reflexión crítica y compromiso social. El rol docente implicado en esta tarea se diferencia del habitual. Supone la capacidad para acompañar el proceso de intercambio y de aprendizaje de los estudiantes y de las organizaciones, la posibilidad de distanciarse de una mirada única para resolver problemas complejos, y la capacidad de incorporar la incertidumbre como una variable central del proceso.

La interacción entre estudiantes y docentes y el vínculo estrecho que se genera con las organizaciones sociales son parte de ese aprendizaje, que cobra sentido en varios planos: porque se trata de un trabajo real con organizaciones sociales de la región,

porque deriva en un producto que tiene utilidad social y porque se configura en relación con las orientaciones y prácticas que marcan el modelo de universidad donde la experiencia tiene lugar. Otro elemento destacable de la propuesta es el trabajo grupal y colectivo que integra distintas miradas, lógicas, formaciones disciplinares e intereses.

2. El marco institucional en que se desarrolla la propuesta

La UNGS es una institución pública y estatal fundada en 1993. Está localizada en el noroeste de la Región Metropolitana de Buenos Aires y su área de influencia directa cubre total o parcialmente un amplio espacio que abarca varios municipios del Conurbano Bonaerense: Tigre, Malvinas Argentinas, San Miguel, José C. Paz, Moreno, Hurlingham, Morón, Merlo, Pilar y Escobar. De estos distritos provienen la mayoría de los estudiantes. Desde su creación desarrolló vínculos y articulaciones con diferentes actores que hacen a la vida institucional, económica y política de la región en función del planteamiento de alternativas de desarrollo integral. Tal es así que una parte sustantiva de sus acciones en formación, investigación y servicios está fuertemente ligada a las problemáticas que atraviesan las grandes ciudades en la actualidad, y a las áreas de actuación de las organizaciones sociales. En este sentido, la definición de “qué se enseña y qué se investiga” en función de objetivos estratégicos ha formado y forma parte de las preocupaciones de este espacio académico tanto en el momento de su creación como en la actualidad, con 16 años de funcionamiento.

En este marco, la propuesta pedagógica fundada en el trabajo articulado con las organizaciones sociales responde a los lineamientos constitutivos de la institución y a un área de vacancia en la currícula existente. Se genera, entonces, una propuesta de Laboratorio Interdisciplinario que se cursa en el 2º año de todas las carreras de la Universidad, lo que surge tanto de una necesidad institucional por cubrir esta temática específica a través de una oferta formativa para todos los estudiantes en temas relativos al desarrollo de las organizaciones sociales en el conurbano bonaerense como por el interés del equipo docente de encauzar en un espacio novedoso los múltiples intercambios realizados en instancias previas con las organizaciones sociales del entorno de la Universidad, las cuales demostraban interés en profundizar alternativas de trabajo conjunto.

1) El artículo sintetiza algunas reflexiones que se encuentran en el libro de Abramovich (2012). Allí puede encontrarse una descripción más detallada de la experiencia junto con el marco teórico de la propuesta pedagógica, así

como la evaluación de los estudiantes y las organizaciones que pasaron por la materia hasta el año 2011. Puede descargarse en: <http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/467/>

2) Una descripción exhaustiva de cada uno de los estudios realizados puede leerse en el Capítulo 3 del mencionado libro, donde se recogen testimonios de estudiantes y miembros de las organizaciones.

“

el enfoque teórico del Laboratorio se sostiene en la hipótesis de que es difícil comprender al mundo asociativo si no se lo relaciona con los modelos de desarrollo hegemónicos

2.1 Presentación de la propuesta pedagógica

Esta materia busca dar una respuesta a cuestiones claves vinculadas con:

- a) La creación de un espacio novedoso de articulación duradera entre la universidad y las organizaciones sociales, a partir de una propuesta pedagógica concreta.
- b) La necesidad de las organizaciones sociales de desarrollar tareas que involucran la disponibilidad de recursos (tiempo, conocimientos específicos, tecnologías) a los que habitualmente no acceden en tiempo y forma, y que la universidad puede ofrecer de forma eficaz.
- c) La promoción y el sostenimiento de espacios de aprendizaje dentro de la Universidad donde poner en juego ciertas anticipaciones de las competencias requeridas por las prácticas profesionales de los estudiantes.

Este Laboratorio es una propuesta curricular que se sitúa en un punto intermedio entre la producción de conocimientos —a partir del contacto directo de los estudiantes con su entorno— y la intervención —mediante la realización de un estudio específico planteado por una organización social en función de una problemática que desea abordar y de la comunicación y difusión de sus resultados en las mismas comunidades donde ésta desarrolla sus tareas.

Se parte de la articulación con una organización social y se define junto con ella una necesidad o demanda específica a cuya solución se busca contribuir. Su identificación se construye en los primeros vínculos del equipo docente y los estudiantes con la organización que se trabajará durante el cuatrimestre y se plantea como eje problemático. Sobre esta cuestión se realiza algún tipo de indagación llamada estudio específico: sistematización y/o actualización de información disponible, relevamiento cuantitativo o cualitativo sobre actividades de la organización, estudios de opinión sobre temáticas específicas, entre otras. Los resultados del estudio se “devuelven” a la organización y su comunidad de referencia en formatos comunicacionales pasibles de ser aprovechados por los interesados.

2.2. Modalidades de trabajo y organización de las tareas

Esta asignatura se dicta durante un semestre, ocupando 64 horas de trabajo en aula, además de otras 32 de trabajo extraáulico.

Está organizada en cuatro etapas o momentos clave; para cada una de ellas se piensan conocimientos necesarios, capacidades específicas a desarrollar y actividades para el trabajo en equipo. En una primera etapa se presentan la problemática general de la Región Metropolitana de Buenos Aires, en especial del Conurbano, y la manera en que la acción de las organizaciones sociales en esta región se relaciona con esta problemática, mostrando además la diversidad de formas organizativas que surgen para intentar dar respuesta a diferentes cuestiones desde distintos sectores sociales. La presentación de los temas enunciados se enfoca desde una perspectiva histórica, económica y política. El enfoque teórico del Laboratorio se sostiene en la hipótesis de que es difícil comprender al mundo asociativo si no se lo relaciona con los modelos de desarrollo hegemónicos, y se propone el análisis de las organizaciones a partir del desarrollo de la relación entre Estado, mercado y sociedad civil en los distintos períodos históricos. Esta es la parte más teórica y expositiva de la materia.

En un segundo momento, los estudiantes se aproximan al conocimiento de las organizaciones sociales que participan en la materia (2 o 3 por cuatrimestre), primero a partir de un panel en la que ellas “se presentan” al curso; luego, tomando en cuenta los intereses de los estudiantes, se conforman comisiones de trabajo por organización y se produce colectivamente un informe de caracterización general de esa organización. Esta tarea requiere una o más visitas a la organización en su lugar de trabajo habitual, entrevistas con los referentes, búsqueda y procesamiento de material adicional y una reflexión grupal sobre la organización, retomando los contenidos incorporados en la etapa anterior y planteando sus logros, problemas e innovaciones. En esta etapa se da el mayor acercamiento de los estudiantes a la vida cotidiana de las organizaciones, se comprende lo complejo de su accionar, los condicionamientos que impone el contexto y la creatividad de las

organizaciones para resolver sus limitaciones. También en este momento se busca que los estudiantes tengan una experiencia intensa de trabajo en equipo, que sirve como antecedente del trabajo más importante “hacia fuera” que sigue en las siguientes etapas. El tercer momento clave es el de la elaboración de un estudio en torno a un eje problemático específico, que se define en conjunto con cada una de las organizaciones sociales involucradas y responde a necesidades de las mismas. Consideramos importante e innovador que sean ellas las que aparecen planteando de algún modo “la agenda de la investigación”, invirtiendo sustancialmente la relación tradicional entre universidad (sujeto investigador que recoge los datos y prepara un informe académico que casi nunca retorna a los que brindaron la información) y organización social (objeto de estudio sobre el que se realizan numerosos diagnósticos y pocas veces se ofrecen soluciones a sus problemas concretos). En esta etapa los estudiantes trabajan aplicando elementos de metodología de la investigación social, diseñan encuestas o entrevistas, realizan el trabajo de campo y el procesamiento y análisis de esa información producida. Es el momento de trabajo colectivo más intenso y de apropiación en la práctica de los quehaceres del investigador social.

Por último los estudiantes deben elaborar un producto para comunicar a la organización en cuestión, al resto de sus compañeros y a la comunidad universitaria el trabajo realizado y sus principales conclusiones. Aquí el formato comunicacional de la devolución asume diferentes formas, entre ellas presentaciones de filminas o afiches, videos y fotos, micros de radio, propuestas de folletos para la organización, etc. Para ello se cuenta con especialistas en comunicación que asesoran y acompañan la realización de estos productos.

Finalmente se realiza un encuentro al que se invita a las organizaciones sociales con las que se trabajó, y a otros actores del ámbito académico y del mundo asociativo. En el mismo, se exponen los resultados de los estudios y se abre un espacio de reflexión y evaluación conjunta entre estudiantes, organizaciones



la utilidad social de los conocimientos producidos deja de ser un principio prescriptivo en tanto se enlaza con un pedido específico de las organizaciones y recibe alternativas de respuesta

y docentes (acerca de lo que fue la experiencia, de las conclusiones y su utilidad para las organizaciones, las posibles estrategias hacia delante, etc.).

3. Algunas reflexiones sobre la práctica docente en esta experiencia

La formación que se propone en materias como la que estamos presentando tiene un fuerte componente de aprendizaje en la práctica y junto a otros. Se trata de un tipo específico de formación que introduce elementos de compromiso con el territorio, con las organizaciones sociales y en relación a los integrantes del grupo de estudiantes.

La búsqueda de un punto de encuentro capaz de contemplar las expectativas de las organizaciones sociales y los objetivos de la universidad expresados en la materia es una tarea central y estratégica. De ello depende, en gran medida, la utilidad social de los conocimientos producidos, la formación profesional crítica y propositiva que se pretende y las redes de vínculos que a partir de una intervención específica se generan o potencian.

La utilidad social de los conocimientos producidos, como uno de los elementos estructurantes de la experiencia, deja de ser un principio prescriptivo en tanto se enlaza con un pedido específico de las organizaciones y recibe alternativas de respuesta.

Las preguntas de investigación que se construyen junto con estos actores del escenario metropolitano son los elementos que dan consistencia específica a la propuesta didáctica, a los objetivos, los contenidos conceptuales y metodológicos y los productos finales que enhebran la formación interdisciplinaria que se propone desde el Laboratorio.

Esta experiencia ha construido una *propuesta institucional de trabajo interdisciplinaria* con actores provenientes de diferentes campos, lógicas y capitales. Se trata de un dispositivo que requiere cierto perfil docente para su desarrollo.

¿Qué perfil docente puede orientar experiencias de enseñanza

por proyectos? ¿Qué vinculación con los estudiantes favorece la “inmersión” en el proceso en este tipo de experiencias? El equipo docente monitorea la producción del trabajo de los estudiantes en el desarrollo del proyecto e interviene cuando lo considera necesario para fortalecer el trabajo que el grupo está realizando. Simultáneamente, se proponen actividades que favorecen la autoevaluación de los grupos y se realiza un seguimiento de cada integrante.

En efecto, un esfuerzo importante de los docentes se orienta a ponerse en un lugar de acompañamiento de la tarea de los estudiantes con las organizaciones, sin dirigir o imponerse unívocamente, ni sumarse al grupo de estudiantes como uno más. Se generan condiciones para que el grupo tome decisiones tanto en términos de la planificación de las tareas como en el contenido y el formato de los productos acordados con la organización social. Los estudiantes son interpelados para participar tanto en las sesiones de plenario como en los encuentros de trabajo de cada comisión y en los intercambios con las organizaciones sociales. Este rol docente, sus alcances, el tipo de acompañamiento generado, los matices en las decisiones frente a las tareas, el modo de “leer” las características del grupo, han ido delineándose a medida que el Laboratorio avanzó como experiencia. Se configuró inicialmente en forma de aproximación intuitiva, en oposición a un modo tradicional del quehacer docente en el ámbito universitario. El del Laboratorio es un equipo docente con experiencia de trabajo con estudiantes del primer tramo universitario, así como con organizaciones sociales, aunque sin formación didáctica específica para este tipo de materias; dicha formación se fue construyendo con el tiempo. Este proceso supuso la puesta a prueba y elección de distintas modalidades de trabajo con los estudiantes y las organizaciones sociales. Asimismo, estimuló la introducción de mejoras, ajustes y traducciones de la propuesta, en función de los desafíos y la dinámica que se generan en los diferentes momentos de la cursada.

La priorización del trabajo colectivo del equipo docente atraviesa transversalmente la experiencia sistematizada. Se pone en juego tanto al pensar la programación como al analizar las alternativas para resolver problemas derivados de los cursos de acción planificados y al asumir la incorporación de docentes.

El equipo docente considera el trabajo en equipo de los estudiantes como un desafío en el aprendizaje, en términos de las competencias profesionales que el Laboratorio propone. En las reflexiones colectivas del equipo docente sobre los avances de cada grupo y en el análisis de situaciones conflictivas específicas ha mantenido la preocupación por instalar la necesidad del trabajo en grupo, ha explorado distintas estrategias para conseguirlo, ha comparado situaciones diferentes hasta distinguir condiciones contextuales que favorecieran esta dinámica. Entre las condiciones que contribuyen a dinamizar la construcción del grupo, se destaca

la generación de espacios de autoevaluación, así como los distintos momentos de reflexión colectiva con acompañamiento del docente al cierre de cada una de las etapas en que está organizado el trabajo, tendientes a reorientar el curso del proceso y a reasignar tareas y roles entre los estudiantes.

Otro aspecto destacado es el aprendizaje de alternativas para el manejo de la incertidumbre y la imprevisión como situaciones en las que los docentes se respaldan y fortalecen. Al desarrollar una tarea que supone una negociación permanente entre varios actores, donde el desenlace positivo no está garantizado, se consolidó desde el inicio una actitud de apertura para los cambios y para la búsqueda creativa de alternativas que ha estimulado el deseo de ampliar la formación como docentes, así como el de dialogar con otros acerca de los desafíos del Laboratorio.

En el Laboratorio, la reflexión permanente sobre las estrategias seleccionadas y las reorientaciones de los cursos de acción se resuelven en un espacio común de consulta y discusión, altamente valorado por el equipo docente. Al mismo tiempo, la comunicación a los estudiantes de las intenciones expresadas en la programación curricular constituye una instancia importante al iniciar el dictado de la materia.

En este sentido, el programa, con su carácter “abierto”, opera como un marco sustantivo de referencia que permite ganar flexibilidad en el proceso, ya que la dinámica del Laboratorio exige a los docentes la revisión y actualización de los contenidos y la articulación de recursos y actores en escenarios cambiantes, tanto en función de la planificación curricular como de la naturaleza del objeto de estudio e intervención. A esto se suma la realización de acuerdo de trabajos claros y consistentes con cada una de las organizaciones con las que se va a trabajar cada semestre.

La experiencia del Laboratorio se desarrolla en un escenario de turbulencias e incertidumbres propio del trabajo de las organizaciones sociales. Los cambios de rumbo, una crisis institucional, modificaciones particulares del entorno pueden tener implicancias directas en el desarrollo de la cursada y en el cronograma de trabajo. Por eso el programa opera siempre como una hipótesis de trabajo que expresa las condiciones en las que se desarrollará la tarea, ofreciendo una especie de cartografía a la que es posible recurrir para buscar información o para reorientar el proceso. Se trata de un recurso utilizado cotidianamente por el equipo docente para organizar la tarea cuya flexibilidad se complementa con los tránsitos alternativos por la materia, que habilita incorporar la incertidumbre como parte del proceso.

En clave de la propuesta didáctica, se problematiza el modo en que aprenden los estudiantes, y los contenidos que trabajan. Por un lado, se posibilita la problematización, integración y contrastación de los saberes construidos en los distintos campos de formación. Asimismo, los estudiantes participan y protagonizan la decisión de qué y cómo hacer. Esto les permite tener una noción diferente,



© Oscar Dechiara

más completa, de la relación producto–proceso, ya que es una experiencia que muestra complejidades, tensiones, conflictos, potencialidades y una planificación que se concreta en la práctica. Destacamos, por último, los aprendizajes de los estudiantes en su paso por esta materia. Pueden ordenarse en distintos planos: en torno a la gestión de proyectos; en torno a la interacción con otros (compañeros, docentes, miembros de las organizaciones, vecinos de los barrios) dentro y fuera de la universidad, lo que supone generación de acuerdos, situaciones de negociación, manejo de situaciones conflictivas y liderazgo; en relación con el uso de distintos espacios que ofrece la universidad (biblioteca, laboratorios de Sistemas de Información Geográfica y de Comunicación, salas de informática, áreas de investigación de los institutos); en torno de la evaluación de proceso y autoevaluación. Otros elementos destacados por los propios estudiantes son el compromiso social y la movilización política que genera esta propuesta innovadora de trabajo fuera del aula y para otros, el cambio en su actitud en otras materias, frente a otros contenidos y otros docentes. Destacan esto en el marco del valor que le dan al compromiso que asume la universidad al trabajar con otros actores del territorio y el hecho de que esa experiencia los involucre a ellos mismos en representación de la institución.

Los estudiantes experimentan una de las formas posibles del desempeño profesional: aquel que puede hacer aportes específicos en escenarios amplios, conflictivos y complejos; abriendo la posibilidad de aliarse con actores sociales, políticos y económicos que protagonizan y dinamizan los procesos de transformación social y de ampliación democrática.

Las “marcas” que imprime el Laboratorio tanto en las organizaciones como en los estudiantes son señales potentes para repensar la relación entre la universidad y los procesos de transformación colectiva. En términos de la educación universitaria, el principal logro es la formación de futuros profesionales que puedan pensarse realizando aportes específicos en proyectos sociales, políticos y económicos capaces de poner en el centro de atención el desarrollo de su territorio y la construcción colectiva

Referencias bibliográficas

Abramovich, A.; Da Representação, N.; Fournier, M.; (Coords.) (2012). *Aprender haciendo con otros. Una experiencia de formación universitaria con organizaciones sociales*. Buenos Aires: UNGS.

Convergencia entre formación y extensión: intervención preprofesional en Trabajo Social en la Universidad Nacional de Córdoba

María Inés Peralta
mariainesperalta50@gmail.com

Sabrina Bermudez
sbermudez@arnet.com.ar

Paola Garcia Elettore
paola_garciaelettore@yahoo.com

Docentes investigadoras de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Integración de la docencia y la extensión /
Intervenciones

RECEPCIÓN: 24/06/16
ACEPTACIÓN FINAL: 30/09/16

Resumen

Pensar las tres funciones de la universidad es un desafío que nos debe llevar a plantear prácticas de formación, investigación y extensión integrales, interrelacionadas e interdisciplinarias. El artículo aborda la experiencia concreta que estamos llevando adelante docentes de la asignatura Intervención preprofesional, que se dicta en el quinto nivel de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Social de la Universidad Nacional de Córdoba. Construir puentes entre el mundo académico y mundo profesional es una necesidad que requiere tanto de esfuerzos teórico-conceptuales como político-institucionales. El primero se verá enriquecido al complejizarse los debates que definen los problemas de investigación y en el segundo se abrirán caminos para aportar a la necesaria autonomía de los profesionales respecto de las definiciones políticas de las instituciones en las que se desempeñan.

Palabras-clave

- Formación
- Investigación
- Extensión
- Intervención preprofesional

Resumo

Pensar nas três funções da universidade é um desafio que deve levar-nos a propor práticas de formação, pesquisa e extensão integrais, interligadas e interdisciplinares. O artigo aborda a experiência específica que os professores estão realizando os docentes da disciplina Intervenção Pré-profissional, que se ministra no quinto nível do Bacharelado em Serviço Social da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nacional de Córdoba. Construir pontes entre o mundo acadêmico e o profissional é uma necessidade que exige tanto esforços teórico-conceituais como político-institucionais. A primeira será enriquecido ao se complexificarem os debates que definem os problemas de pesquisa, e na segunda, abrir-se-ão caminhos para contribuir para a autonomia necessária dos profissionais a respeito das definições políticas das instituições em que trabalham.

Palavras-chave

- Treinamento
- Pesquisa
- Extensão
- Intervenção pré-profissiona

Para citación de este artículo

Peralta, M. I.; Bermúdez, S. y García Elettore, P. (2016). Convergencia entre formación y extensión: intervención preprofesional en Trabajo Social en la Universidad Nacional de Córdoba. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 410-415. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

1. Universidad–sociedad como horizonte de sentido

Si la relación universidad–sociedad es la totalidad de sentido desde la cual pensar las tres funciones de la universidad: docencia, extensión e investigación, producir conocimiento sobre las especificidades de cada una de ellas y la potencia que se despliega en las vinculaciones entre una/s y otra/s para fortalecer y ampliar aquella relación será un proceso–producto susceptible de abonar nuevas experiencias desde esta perspectiva. Creemos que la relación universidad–sociedad no es una preocupación exclusiva de la extensión; afirmar lo contrario llevaría a pretender mirar la totalidad desde un centro privilegiado de sentido, y lo que nos proponemos justamente es mirar la totalidad desde la articulación de las diferencias entre las distintas funciones.¹ Aunque sí es interesante resaltar la existencia de una mayor inclusión de precisiones sobre las funciones de docencia y de investigación en la letra de reglamentaciones, normativas y documentos del sistema universitario nacional en comparación con la función de extensión.²

Si bien no es objetivo de este trabajo profundizar en definiciones específicas sobre cada función, sí podemos vincular en términos generales a la docencia con la formación de recursos humanos, a la investigación con la producción de conocimientos y, a la extensión con la lectura de la demanda social, entendida esta última:

“como la expresión de una agenda, de temas y de perspectivas de tratamiento de los mismos en función de la correlación de fuerzas de sectores en un momento dado; y no como la demanda unilateral de un actor o como demanda de mercado. La construcción de esta agenda de la demanda social se realiza necesariamente en un proceso conformado de encuentro, escucha, debate y concertación con actores sociales, económicos y políticos del medio local del cual la universidad forma parte”. (Peralta, 2008a:1–2)

Lo que implica un posicionamiento desde la perspectiva del diálogo de saberes, la construcción histórico–social de la agenda pública y la interdisciplina.

1) Estatuto de la UNC “Artículo 2 - Misión de la Universidad. La Universidad, como institución rectora de los valores sustanciales de la sociedad y el pueblo a que pertenece, tiene los siguientes fines:

a) La educación plena de la persona humana.
b) La formación profesional y técnica, la promoción de la investigación científica, el elevado y libre desarrollo

de la cultura y la efectiva integración del hombre en su comunidad, dentro de un régimen de autonomía y de convivencia democrática entre profesores, estudiantes y graduados.

c) La difusión del saber superior entre todas las capas de la población mediante adecuados programas de extensión cultural.

d) Promover la actuación del universitario en el seno del pueblo al que

2. Las prácticas académicas pre profesionales en el campo societal

Con este marco de referencia que pretende marcar la complejidad en la cual hay que construir los sentidos para desde allí codificar, interpretar, analizar, y elaborar conclusiones, pretendemos acercarnos a la experiencia concreta que estamos llevando adelante desde la asignatura Intervención preprofesional, ubicada en el quinto nivel de la carrera Licenciatura en Trabajo Social perteneciente a la Facultad de Ciencias Social de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Las prácticas preprofesionales están incorporadas a la formación desde el origen de esta profesión y persisten en el momento de su incorporación al sistema universitario nacional, más de 50 años atrás. Acevedo y Peralta proponen definir las como:

“prácticas académicas, o sea como un espacio de enseñanza aprendizaje que se caracteriza por un contacto intencionado con la realidad con un objetivo de aprendizaje. A través de ellas, se espera que los estudiantes alcancen competencias de tres tipos: de conocimiento (lo que requiere implica poner en acto la teoría), procedimentales o aprendizajes del saber hacer (lo que implica la dimensión técnica) y actitudinales (lo que implica la dimensión ético–ideológica)”. (2004:3)

Edelstein y Coria (1995), a través de la idea de “ritos de iniciación”, desarrollan respuestas a la pregunta sobre qué es lo que hace de las prácticas de formación una instancia tan importante que deja sus marcas en la trayectoria futura, volviéndose un recuerdo casi ineludible, es decir, el peso que tienen estas prácticas en la trayectoria de formación de los estudiantes y futuros profesionales es estructurante.

Pero también nos interesa traer el aspecto urgente, amenazante, el sentido estratégico de las prácticas que señala Bourdieu (2007), producto de la improvisación e incertidumbre pero también de lo predecible y previsible. Esta característica debe ser explícitamente reconocida y valorada en el aprendizaje de lectura de lo social, e incorporada en las reflexiones teóricas que orientan las propuestas de las llamadas prácticas preprofesionales o académicas; ya que

pertenece, destacando su sensibilidad para los problemas de su época y las soluciones de los mismos.

e) Proyectar su atención permanente sobre los grandes problemas y necesidades de la vida nacional, colaborando desinteresadamente en su esclarecimiento y solución”.

2) Sólo como ejemplo, vale señalar que en documentos actuales – año 2006– que se utilizan para la acreditación

de carreras, se definen con precisión y llamadas al pie, las funciones de docencia y de investigación, pero la función de extensión sólo es nombrada. O también la reciente y básica inclusión de indicadores de la función de extensión en las pautas de distribución presupuestaria del CIN.

lejos estaría esta característica de ser un problema para la docencia o de ser un condicionante que perturba los objetivos de aprendizaje y altera los ritmos y cronogramas académicos. Por el contrario, recuperar la improvisación e incertidumbre como contexto de los problemas a los cuales el saber y el saber hacer deben dar respuestas, plantea desafíos a los perfiles profesionales de diversas disciplinas.

Entonces entendemos que "las prácticas son estructurantes y, así como la práctica social estructura el *habitus*, la práctica preprofesional estructura el *habitus* disciplinar" (Peralta, 2012:18). Las prácticas de intervención preprofesional del V nivel de la carrera de Trabajo Social pretenden que en un espacio social particular (institucional y/o comunitario) se diseñe, desarrolle y sistematice una estrategia de intervención fundada que recupere aprendizajes teórico-metodológicos adquiridos durante la formación previa y que se constituya en objeto de reflexión y fundamentación teórica desde el campo de la teoría social (Plan de estudios 2004).

El desarrollo de la asignatura (y de todo el Plan de estudios) se enmarca en un contexto universitario y también municipal, provincial y nacional. Situados en un escenario de profundos cambios a nivel latinoamericano, asistiendo a un conjunto de políticas públicas de corte neoliberal que atraviesa las estructuras sociopolítica-económica, cultural y educativa. En este contexto, los desafíos se complejizan tanto para la formación de los estudiantes como en los espacios donde desarrollan sus prácticas de formación. Desde este espacio la cátedra apunta a construir con los estudiantes y los referentes institucionales de los distintos centros de prácticas, intervenciones fundadas desde los derechos sociales. Entendiendo que las universidades tienen responsabilidad en la formación de personas que trabajen por el cumplimiento más amplio y abarcativo de los derechos humanos, acreditando no sólo profesionales de excelencia sino agentes que actúen desde un proyecto ético político tendiente a construir mayores posibilidades de libertad, justicia e igualdad.

El análisis de las prácticas preprofesionales se ubica en dos dimensiones:

- 1) La incidencia de prácticas y producciones en los procesos de formación y en la construcción/cementación del campo profesional (dimensión endógena).
- 2) La ubicación de las prácticas preprofesionales en el contexto societal tanto científico/universitario como el económico/político/social/cultural (dimensión exógena).

Estas prácticas se dan en un campo de disputas, de conflictos, observamos a la currícula como un campo de conflictos de capitales, a los centros de prácticas como campos de disputa donde la profesión se encuentra en tensión entre espacio profesional y espacio ocupacional (políticas sociales). La tensión en el campo estatal sobre la naturaleza de las políticas sociales

y la incorporación/ampliación de la mirada desde los derechos. Todo en una sociedad que disputa capitales y reconocimiento de necesidades y derechos. Finalmente, decimos que las prácticas preprofesionales están atravesadas por conflictos pedagógicos, sociales y políticos. En este campo de conflictos se desarrollan las prácticas de formación profesional que definimos como construcción de prioridades sociales, ya que al decir de Crosetto, Sueldo y García:

"ocupan espacios de debate, intercambios, confrontación de sentidos y disputas casi de manera constitutiva al desarrollo de la profesión y, nos interpelan permanentemente a los diferentes actores involucrados en el ámbito académico (estudiantes, docentes, graduados, no docentes) como en el gremial (instituciones público estatales y societales, centros de práctica, referentes institucionales, entre otros)". (2016:7)

3. La naturaleza extensionista de la intervención preprofesional

La intención de este trabajo es hacer un aporte a la integración de las funciones de docencia, investigación y extensión, para lo cual resulta necesario explicitar la noción de totalidad desde la cual nos paramos. Noción fundamental para pensar la relación entre las partes y el todo. Al respecto, hay que llamar la atención acerca de entender la totalidad como algo abierto y en proceso de constitución, de ningún modo como cerrada y absoluta. De ese modo, admite una comprensión de la realidad en la que siempre hay posibilidad de una nueva pregunta y de un vacío por reconocer. Sin lugar a dudas requiere un gran esfuerzo mirar así la realidad, ya que predominan los tratamientos binarios basados en la idea de opuestos preexistentes, con autonomía y como entidades independientes.

Desde esta noción de totalidad, las funciones de docencia, investigación y extensión son un hecho educativo, de diálogo con el otro y de descubrimiento, que se materializa en la propuesta que los docentes desarrollamos para la asignatura.

La práctica de intervención preprofesional se diferencia de las de años anteriores de cursado por el tiempo de permanencia en la institución, que comienza con los primeros acuerdos a finales del cuarto año y concluye un año después con la finalización del quinto año.

Este espacio temporal permite procesos de inserción y acuerdos para la implementación de planes de trabajos que se entroncan con los programas y las acciones institucionales. De este encuadre, se puede visualizar la incorporación efectiva a los equipos técnicos institucionales, en los que los/as estudiantes son incluidos en instancias de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de las intervenciones realizadas institucionalmente. Algunas instituciones facilitan la participación en ateneos de formación,



© Laura Hormaeche

“

las prácticas académicas constituyen un entramado complejo de preocupaciones, tensiones y contradicciones que requieren del debate multiactoral permanente en el proceso de formación

cursos de capacitación, seminarios, los cuales se constituyen en instancias complementarias a la formación académica. También podemos identificar que este diseño académico se asemeja a un proceso de “formación en servicio”, puesto que las prácticas de intervención preprofesional contienen componentes de transferencia y de ejecución efectiva de acciones que refuerzan, amplían e interpelan las prácticas institucionales (UNC, Programa de la asignatura 2015/16).

En el proceso de enseñanza–aprendizaje, una de las figuras centrales resultan los referentes institucionales de los centros de prácticas

“profesionales de Trabajo Social, otros profesionales, actores sociales y políticos con trayectorias en el área específica y en problemáticas particulares que acompañan el proceso de enseñanza–aprendizaje de los estudiantes; asumiendo un rol significativo en la definición y orientación de las actividades de terreno” (UNC. Res. HCACETS 159/2014).

De acuerdo con la misma resolución, las funciones de los referentes institucionales son la de elaborar y coordinar de manera articulada con el docente un plan de trabajo, acompañar y efectuar el seguimiento en las acciones que desarrollen los estudiantes, orientándolos. De la interacción de la triada conformada por estudiantes, docentes y referentes institucionales se generan las condiciones para un proceso de diseño e implementación de la estrategia que a lo largo de un año se llevará adelante para contribuir a la transformación de una situación problemática, generando para ello instancias de trabajo continuo de los estudiantes en los centros de prácticas/instituciones, de construcción de consensos y condiciones institucionales.

La asignatura intervención preprofesional propone la construcción de un diseño de estrategia de intervención producto de la intersección de dos campos: la universidad (estudiantes desarrollando las prácticas y docentes como responsable pedagógico de ese proceso) y la institución o el territorio: donde referentes de la institución guían las prácticas de los estudiantes y en una relación dialéctica de transferencia de conocimientos construyen la demanda y la estrategia que los estudiantes desarrollarán en conjunto con los agentes institucionales. En este proceso se ponen en juego los conocimientos científicos y los que circulan en el campo societal; se acercan, diseñan, implementan y evalúan acciones que desde el campo de las ciencias sociales aportan a las problemáticas que se tradujeron en demandas sociales. Se destaca que el diseño e implementación de estrategias requieren de una búsqueda y construcción de argumentos teóricos que demandan a los estudiantes la vinculación con investigadores e investigaciones desarrolladas en nuestra carrera para complementar los marcos de referencia construidos, lo que da

una significancia local a las problemáticas sociales que se abordan. En estos espacios pedagógicos se construye conocimiento desde la empiria en diálogo con las teorías sociales con el fin de la reconstrucción colectiva de un pensamiento crítico.

Las prácticas académicas constituyen un entramado complejo de preocupaciones, tensiones y contradicciones que requieren del debate multiactoral permanente en el proceso de formación, ahí radica su carácter integrador y la puesta en juego de las funciones de docencia, investigación y extensión. Si pensamos que la extensión en general es definida como los aportes que la universidad realiza a la sociedad desde una visión articuladora, podemos visualizar el carácter extensionistas de la asignatura no sólo desde la perspectiva constructivista que proponemos, sino desde lo cuantitativo. Anualmente, en promedio 40 grupos de alumnos trabajan en diferentes instituciones públicas estatales y de la sociedad civil, construyen lecturas de escenarios de intervención, análisis de los sujetos de intervención, objetos de intervención y desarrollo de estrategias que tiendan a transformar, mejorar las condiciones materiales y simbólicas de vida de los sujetos.

Finalizadas las prácticas, los estudiantes escriben una tesina sobre ese proceso, lo que implica cierta construcción de conocimiento que en términos de aportes nutre a la institución/centro de práctica, al campo profesional, a los sujetos, a las políticas públicas y a la universidad. En este sentido, la presencia e interacción académica que se produce con las organizaciones y la complejidad e integralidad de la propuesta hacen necesario el desarrollo de las funciones de docencia, investigación y extensión en estos procesos de trabajo.

El proceso de enseñanza–aprendizaje es el resultante de un complejo entramado de acciones donde los actores van delimitando el camino a transitar a partir de consensos y de una vinculación basada en la participación protagónica para la transformación. Nos proponemos generar un espacio colectivo de producción, que estimule la búsqueda, la pregunta, la problematización, es decir, un espacio caracterizado por la circulación y respeto de la palabra, la deconstrucción de lo viejo, la iniciativa de construir lo nuevo, la implementación de dispositivos para la comprensión de lo que sucede y para pensar en los cambios, la posibilidad de pensarse como sujetos políticos de transformación. Un espacio de trabajo donde todos participan y protagonizan la búsqueda, elaboración, intercambio, circulación y colectivización de conocimientos para la transformación de la realidad social.

El proceso pedagógico se basa en la orientación, supervisión e interpelación dialógica del equipo docente con el grupo de estudiantes y los referentes institucionales a fin de acompañar el proceso de intervención preprofesional desde una lógica de investigación–acción, que recupere los contextos institucionales y comunitarios, los contextos históricos, sociales, políticos,

económicos y culturales, así como fundamentos teóricos acerca de la problemática, los sujetos, las políticas públicas en torno al problema objeto y la realización o ejecución de acciones o acompañamiento a las actividades que lleva adelante la institución, lo que permite trabajar desde un marco institucional con cierta autonomía que dé lugar a la mirada crítica y propositiva en torno a puntos de tensión o nudos críticos que puedan aparecer. La práctica es un proceso complejo que requiere de flexibilidad, adaptación y creatividad permanente para ser permeable a la realidad social, cultural, política, e institucional y/ o comunitaria que le da marco. El conocimiento producido en las instancias de docencia e investigación-acción encuentra su objetivo en la función de extensión. Las experiencias desarrolladas a lo largo de estos años ponen de manifiesto la intencionalidad de las prácticas de intervención preprofesional de poner el acento en la producción y construcción de conocimiento científico al servicio de la sociedad y la mejora en la calidad de vida de los ciudadanos en el encuentro con la realidad social misma y los actores que en ella intervienen. Estas prácticas constituyen aportes para la transformación de problemas sociales y condiciones de opresión y aportan a la construcción de una sociedad justa, solidaria, fraterna y libre.

4. A modo de cierre

Son muchas las posibilidades a desarrollar para articular desde perspectivas integrales las funciones de docencia, investigación y extensión. Requieren de espacios dialógicos que potencien y amplíen los sentidos y espacios de articulación, que potencien y amplíen la acción. Las modalidades que puede tomar la integración son diversas, como también son diversos los impactos positivos en estas experiencias de integración. Dinamitar las fracturas profundas entre el mundo académico y el mundo profesional supone una necesidad de respuestas teórico-conceptuales y político-institucionales. Las primeras se verán enriquecidas al complejizarse los debates que conducen a la definición de los problemas de investigación y las segundas abrirán caminos para aportar a la autonomía de profesional respecto de las definiciones políticas de las instituciones y/u organizaciones.

Proponer un programa que intente poner en juego en el campo de la formación, investigación y extensión la resolución de problemas reales, concretos, sentidos, desde escenarios institucionales o territoriales complejos, dialogando con los conocimientos de las ciencias sociales y con la pluralidad de actores profesionales y sociales, implica además una problematización constante de las prácticas de enseñanza, de las formas de entender el aprendizaje y de evaluación para que los estudiantes logren su acreditación en procesos integrales.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, P. y Peralta, M. I. (2004). Aportes al debate en torno a las prácticas académicas y formación profesional en Trabajo Social. Ponencia. Encuentro Académico Nacional de FAUATS: "Formación académica y procesos de reforma curricular en las carreras de Trabajo Social". Luján.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Crosetto, R.; Sueldo, J. y García, P. (2016). Experiencias de prácticas académicas. Visibilizando nuestro saber-hacer. *Cuadernos de trabajo, Serie Docencia*. Escuela de Trabajo Social, UNC. Córdoba.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Parisi, A.; Peralta, M.I. y otros (2008-2009). Documentos de investigación: "La cuestión de la diferencia en las ciencias sociales: género, educación y política". ETS-UNC-SECyT. Mimeo.
- Peralta, M. I. (2008a). Aportes al debate necesario sobre la extensión universitaria en la universidad pública latinoamericana actual. Ponencia. Encuentro Latinoamericano Extensión Universitaria. Mar del Plata.
- Peralta, M. I. (2008b). Pronunciamento sobre la función de Extensión en la Universidad Pública. II Foro de Extensión Universitaria - UNC, 2 y 3 de octubre. Recuperado de: http://www.unc.edu.ar/novedades/2008/noviembre/ii_foro_de_extension_unc.pdf
- Peralta, M. I. (2012). Diseño de estrategias de intervención. En Soldevila, A. (Coord.), *Práctica de intervención preprofesional: construcción de procesos de conocimiento*. Aportes Educativos. Córdoba: Escuela de Trabajo Social, UNC.
- Rozas Pagaza, M. (2005). Tendencias teórico-epistemológicas y metodológicas en la formación profesional. En Molina, M.L., *La cuestión social y la formación profesional en trabajo social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana*. Buenos Aires: Espacio Editorial-ALAEETS.
- Soldevila, A. (Coord.). *Práctica de intervención preprofesional: construcción de procesos de conocimiento*. Aportes Educativos. Córdoba: Escuela de Trabajo Social, UNC.
- Sousa Santos, B. de (2006). *El Milenio Huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.
- Universidad Nacional de Córdoba. Programa Intervención Preprofesional 2015/2016. Recuperado de: <http://trabajosocial.unc.edu.ar/?q=programas-asignaturas> (29/05/2016).
- Universidad Nacional de Córdoba. Res. HCACETS 159/2014.

El ejercicio del derecho a la educación y la comunicación en la formación universitaria a partir de una propuesta de extensión

Aixa Boeykens

Directora del Proyecto Prácticas
Integrales y Territorio de la Secretaría
de Extensión Universitaria y Cultura.
Universidad Nacional de Entre Ríos,
Argentina.
aixaboeykens@hotmail.com

Resumen

El Proyecto de Curricularización de la Extensión "Periodismo en la Universidad y la Escuela Secundaria desarrolla producciones comunicacionales entre estudiantes y docentes de ambos niveles educativos. Este proceso de trabajo sitúa a la extensión como una instancia de diálogos y aprendizajes entre actores e instituciones. Se producen contenidos periodísticos desde una perspectiva que considera a la comunicación como un derecho y a los medios como un servicio público. A partir de 2016 y durante 2017 investigaremos qué incidencias tiene la formación en extensión en los estudiantes del ciclo medio y superior. Este trabajo se lleva adelante en el Taller de Producción Periodística de la Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos en conjunto con la cátedra Sociología de la Educación.

Palabras-clave

- Curricularización
- Extensión
- Periodismo
- Universidad
- Enseñanza secundaria

Integración de la docencia y la extensión /
Intervenciones

RECEPCIÓN: 24/06/16
ACEPTACIÓN FINAL: 10/10/16

Resumo

O Projeto de Curricularização da Extensão "Jornalismo na Universidade e no Ensino Médio" desenvolve produções comunicacionais entre alunos e professores de ambos níveis de ensino. Este processo coloca a extensão como uma instância de diálogo e aprendizado entre atores e instituições. Os conteúdos jornalísticos são produzidos desde uma perspectiva que considera a comunicação como um direito e aos meios de comunicação como um serviço público. A partir de 2016 e durante 2017, pesquisaremos que incidências têm a formação em extensão dos estudantes do Ensino médio e do nível universitário. Este trabalho é realizado na oficina de Produção Jornalística do Bacharelado em Comunicação Social da Faculdade de Ciências da Educação da Universidad Nacional de Entre Ríos conjuntamente com a cadeira de Sociologia da Educação.

Palavras-chave

- Curricularização
- Extensão
- Jornalismo
- Universidade
- Ensino Médio

Para citación de este artículo

Boeykens, A. (2016). El ejercicio del derecho a la educación y la comunicación en la formación universitaria a partir de una propuesta de extensión. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 416-421. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

1. Presentación

Compartir la experiencia de extensión que venimos desarrollando nos convoca a dar cuenta de algunas perspectivas desde las que nos situamos como actores que integramos un colectivo que es la universidad. Si coincidimos con que esta es un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados, tal como expresó en 2008 la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina (IESALC) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entonces la educación superior es parte del bien común, del conjunto de los hombres y, por lo tanto un derecho que permite nombrar una dignidad deseable de lo humano y una responsabilidad de los Estados (Rinesi, 2015).

Aquella universidad cerrada que formaba elites se reformula en nuestro siglo como un espacio del sistema educativo que —junto con los otros niveles: inicial, primario y secundario— son parte de la esfera pública, del bien común. Considerado así, nuestro modo de pensar la vida colectiva demanda interrogarnos cómo nos desenvolvemos y qué estrategias ponemos en juego para garantizar estos derechos y, también, las obligaciones que devienen de éstos. En Argentina, nuestro sistema educativo se asienta sobre el orgullo y prestigio de tener una universidad pública de acceso gratuito que reconoce sus fundamentos en lo que estableció la Reforma Universitaria de 1918: autonomía universitaria; cogobierno; acceso a la docencia por concursos de oposición; periodicidad de las cátedras; desarrollo de investigación y extensión.

Ahora bien, es necesario que pensemos cómo esos principios fundamentales de nuestra universidad se materializan, se tornan en acciones concretas que permiten a estos sujetos estudiantes

que se apropien de este espacio que es un bien social que les pertenece. La obligatoriedad del sistema secundario que comenzó a regir en 2006 con la Ley de Educación Nacional n° 26206 nos interpela como universitarios puesto que hay otros sectores sociales que ahora acceden a ella y que anteriormente lo hacían en menor medida. Es también una obligación de nosotros, los profesores universitarios, interrogarnos por los modos con que enseñamos y las políticas educativas para ser capaces de que se garanticen los derechos y obligaciones de poder estudiar y de lograr brindar la más alta calidad para todos.

En este marco, la extensión universitaria se plantea como una parte del proceso del derecho a la educación. Si las prácticas de décadas anteriores consideraban a la extensión en la universidad como el momento en que quienes tenían sus saberes expertos divulgaban o “extendían” sus competencias con aquellos que no; el modo de trabajar hoy supone un “entre”. Esto es: un diálogo entre actores universitarios y organizaciones o instituciones que buscan un trabajo conjunto en el que efectivamente los universitarios aportarán sus conocimientos pero a través de un marco de actividades de escucha de necesidades, diálogo, acciones y aprendizaje recíproco.

En el caso del proyecto de extensión que llevamos adelante, nos preguntamos de qué modo los actores que ocupamos el espacio público universitario y secundario nos desenvolvemos en nuestros roles de modo de contribuir a que los estudiantes de ambos niveles puedan formarse, desenvolverse en sus trayectorias académicas con calidad educativa y comunicar en el espacio público a través de un paradigma que considera a la comunicación un bien social.

Conviene aclarar en este punto que el derecho a la expresión y a la comunicación es pensado como un derecho individual pero también, y fundamentalmente, colectivo. No es suficiente pensar que el derecho a la libertad de expresión se consigue asegurando la libertad de cualquier ciudadano de hablar y expresarse en un espacio público sin que nadie lo reprima o cercene su voz. Hablar del ejercicio de estos derechos supone recibir información diversa, plural y de calidad pero igualmente generar las condiciones necesarias para poder producir las. A la vez, implica conocer que la información es una construcción y que además de los medios masivos hay otros medios de comunicación que proponen otro tipo de contenido y estética. Como expresa Rinesi:

“No basta con la idea negativa de que nadie nos pegue por decir lo que pensamos. Debe haber una idea positiva de que el Estado, garante de ese derecho, nos genere las condiciones materiales, tecnológicas, etcétera, para poder hablar tan fuerte como cualquiera. Y nos genere las condiciones para que no haya uno grandote que grite tanto que nuestra voz no se oiga. Entonces el derecho que la terminología clásica llamó “libertad de expresión” es un derecho más complejo de lo que podíamos pensarlo en el siglo XIX cuando bastaba llevar un banquito a la esquina de alguna plaza y decir así lo que se nos ocurriera. Pero además, el derecho a la comunicación es el derecho a recibir información diversa, plural y de calidad que también nos asiste, y es un derecho colectivo”.(2016:62)

Frente al desafío de encontrar las ideas y formulaciones organizativas que permitan articular proyectos político-académicos que contribuyan a la transformación social (Tommasino y Cano, 2016) nos interrogamos: ¿Cómo contribuimos desde nuestros espacios y roles a garantizar que los estudiantes universitarios y secundarios ejerzan efectivamente el derecho a la educación? ¿Cómo nos apropiamos y practicamos el derecho a la comunicación?

2. “Curricularizar la extensión” a partir de la producción de contenidos periodísticos

El corrector del procesador de textos desconoce la palabra “curricularizar”. Su mención aparecerá inevitablemente con marcador rojo. ¿Qué significa “curricularizar” la extensión o, como dicen otros, realizar prácticas integrales?

La Universidad de Campinas en Brasil y de la República en Uruguay han venido trabajando en esta línea que, en los hechos, supone incorporar a la formación académica la relación y trabajo con otros actores sociales. La UNER retomó la perspectiva que —especialmente en el período 2006–2014—venía llevando adelante la Universidad de la República en Uruguay (UdelaR) y propuso implementarla con los equipos de cátedra de las Facultades que quisieran sumarse. Esto sucedió en 2014 y 2015.

En nuestro caso, la incorporación al proyecto de curricularización demandó repensar la dinámica de trabajo. El Taller de Producción Periodística es una materia anual incluida en el último año de la Orientación en Periodismo de la Licenciatura en Comunicación Social que se dicta en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). El objetivo es que los estudiantes universitarios asuman la responsabilidad de comunicar a través de los distintos lenguajes que proponen los medios escritos, digitales, radiales y televisivos. Para ello se desarrolla un recorrido que a través de clases con dinámica de taller y trabajos prácticos vincula lecturas y distintos géneros y subgéneros. Al introducir la extensión al desarrollo del espacio curricular reorganizamos el Programa de Estudios, incorporamos una Unidad que habla de la extensión en la universidad y modificamos parte de la organización de las clases para introducir otras actividades y propuestas de trabajo que prevén horarios extracurriculares. También introdujimos otros modos de evaluar en los que están incluidas las prácticas de extensión.

Hasta antes de sumarnos a este proyecto, la extensión en nuestro equipo de cátedra iba por un carril y el desarrollo de las clases por otro. Si bien invitábamos a los estudiantes universitarios a sumarse a las actividades que hacíamos con escuelas secundarias, esto era independiente de lo que abordábamos en la cátedra. Lo cierto es que la llegada de la “curricularización de la extensión” a la cátedra supuso más que una palabra difícil de pronunciar: exigió más trabajo para coordinar a los distintos actores y una participación activa del equipo docente. A la vez, trajo consigo una modalidad de enseñanza aprendizaje que ya hicimos nuestra y que, creemos, contribuye a fortalecer los procesos de formación entre los distintos actores involucrados en el sistema educativo.

3. Universitarios y secundarios hacen periodismo

Quizás los nombres podrían resumir lo que hacemos. Tal vez podríamos decir que vamos de *Parte del Aire* al *Mal de Ojos* y de allí a *Va con Onda*. El orden en que se los menciona no obedece a otra lógica más que la cronología con que estas producciones periodísticas van realizándose a lo largo del año.

En mayo comienza el ciclo radial que realizan estudiantes universitarios en la radio de la UNER, FM 100.3 de Paraná. Los estudiantes universitarios producen un programa semanal en la radio de la UNER que se emite al aire. *Parte del Aire*, tal el nombre del magazine radial, contiene un boletín informativo; informes periodísticos; entrevistas; producciones artísticas y agenda cultural. Este trabajo se realiza en grupos de estudiantes que van trabajando de manera articulada. Cada programa se escucha luego en clases y se realizan devoluciones.

En junio, cerca del cierre del primer cuatrimestre, comienza la investigación para el informe periodístico escrito que se presenta en agosto. Luego una selección de estas producciones aparecerá

en la revista *Mal de Ojos*.¹ Ésta reúne una selección de informes periodísticos realizados por los estudiantes a partir de un eje que propone el equipo docente y que tiene como protagonistas a los jóvenes de Entre Ríos y Santa Fe.

En una primera etapa, el trabajo periodístico consiste en investigar una temática acudiendo a lecturas y consultas de bibliografía, documentos, observación y entrevistas, que tienen como fin contribuir a que los estudiantes conozcan el tema en profundidad. Tras finalizar el trabajo de recolección de información llega la etapa de escritura del informe periodístico. Tras ello vendrá la corrección y, luego de una primera devolución del equipo docente, un nuevo ajuste. En una etapa posterior que se realiza entre el equipo docente y los estudiantes se proponen algunos de los informes para ser publicados en la revista.

Después algunos estudiantes compaganan la revista hasta llegar a su impresión y divulgación.

En 2015 la publicación —que empezó participando de las primeras propuestas de extensión— llegó a su décimo número. El tema central fue “Los jóvenes y las relaciones violentas que se producen a partir de las diferencias entre género”. Los informes reflejaron problemáticas de jóvenes de Santa Fe y de Entre Ríos ya que los estudiantes de comunicación de UNER investigan estos temas en sus lugares de pertenencia con la intención de aportar contenido de diferentes regiones.

La revista, de circulación gratuita, se distribuye en organizaciones intermedias y medios de comunicación pero fundamentalmente llega a las escuelas secundarias con el fin de que los estudiantes y profesores puedan trabajar en clases algunas de las temáticas que propone. Muchos se ven reflejados en los informes ya que los ejes suelen ser cercanos.

Suele ser recurrente la dificultad para muchos estudiantes de realizar trabajos —en este caso piezas periodísticas— situándose en las exigencias reales que éstas demandan y no en una ficción cuyo destinatario final es el equipo de cátedra. Al proponer que sus producciones escritas circulen en una revista que elaboramos desde extensión y que se lee en organizaciones sociales, escuelas y medios de comunicación, el “escribo como si fuera verdad” se transforma. Producir con la posibilidad de que ese trabajo periodístico se plasme en una publicación que circulará en el espacio social suele generar otra responsabilidad y compromiso al momento de involucrarse con las propuestas de trabajo pero, además, permite participar del espacio público al proponer contenidos periodísticos que contribuyen a introducir

otras temáticas desde perspectivas que intentan ser novedosas, creativas e invitar a pensar.

Finalmente, la tercer actividad de curricularización es el ciclo radial *Va con Onda*, que reúne en un trabajo común a estudiantes y docentes universitarios y secundarios.

4. La secundaria hace radio

Dentro de las propuestas de extensión, el desarrollo del ciclo radial *Va con Onda*, que se emite en la radio de la UNER, es posiblemente la que más articulación demanda entre diferentes actores e instituciones educativas.

Estudiantes secundarios de distintas escuelas públicas de Paraná realizan un magazine de una hora en el que abordan temáticas que definen entre ellos y sus profesores pero que tienen como objetivo plantear temas de interés de la comunidad a la que pertenecen.

Los acompañan en la co-conducción los estudiantes de comunicación social que integran el proyecto de curricularización mientras que otros ayudan en la difusión a través de gacetillas y crónicas, en la edición de algunas producciones y en los encuentros de trabajo entre los distintos participantes del programa.

Las escuelas con las que trabajamos cuentan en general con proyectos de radio que se enmarcan en espacios de Formato Complementario o son Bachilleratos con Orientación en Comunicación.

La experiencia nos muestra que estas instancias colocan a los estudiantes universitarios en un rol que les demanda compartir y ejercitar “su saber” con sus pares de secundaria. A la vez, les permite conocerlos mejor y dialogar con ellos sobre algunos aspectos que deben investigar en los informes periodísticos.

Durante los meses en que esta actividad se realiza (septiembre y octubre) los que integramos el equipo docente trabajamos como coordinadores para que no haya superposición de temas, distribuimos los bloques por escuelas y garantizamos el contenido.

La trama logra armarse con el apoyo de distintos actores que contribuyen a que, finalmente, el programa salga al aire.

Directivos de cada escuela; profesores que se comprometen con la propuesta y la llevan adelante (en su mayoría comunicadores sociales); estudiantes que concurren a contra turno; operadores técnicos que editan; representantes de la radio de la UNER que brindan un lugar en la grilla de la programación son, entre otros, actores fundamentales que permiten que el cartel de “Aire” se encienda y eche a andar.

1) Los distintos números de la revista *Mal de Ojos* puede leerse en este sitio: <http://unertpp.blogspot.com.ar/publicaciones-tpp.html>

“

la llegada de la “curricularización de la extensión” exigió más trabajo para coordinar a los distintos actores y una participación activa del equipo docente



© Laura Hormaeche

En cada emisión se escuchan docentes que dialogan sobre un hecho histórico o sobre la ciencia y las matemáticas en la vida cotidiana; pasan vecinos que cuentan sobre el barrio en donde está una de las escuelas o una madre comparte la receta de las tortas fritas en un día que tocó lluvia. Un ginecólogo explica qué significa la Ley de Educación Sexual Integral y los derechos a acceder a información y a métodos anticonceptivos; una psicóloga analiza por qué hay adolescentes que tienen problemas y escapan de su casa. Además, entre bloque y bloque, los integrantes del programa de radio seleccionan la música para compartir y, en otros, se animan a improvisar un rap sobre la actualidad. Hay eso y hay más. La escuela toma la palabra en la radio para mostrar algo de sus conflictos, de sus trabajos, de la diversidad y heterogeneidad. A pesar de que un ciclo de radio tensiona el formato escolar puesto que obliga a trabajar en horarios que cambian los 80 minutos de cada módulo, la propuesta logra plasmarse en tiempos que transcurren en otros espacios y con otros actores. A lo largo de los programas se genera una retroalimentación entre los participantes. Los estudiantes secundarios se acercan a la universidad y sienten que pueden ser parte de ella. Sus pares universitarios reconocen lo que saben como parte de su formación universitaria e intentan compartir sus conocimientos. En las devoluciones que realizan, los alumnos del Taller de Producción Periodística valoran de modo positivo estas instancias de “aprender haciendo con otros” (ver Cuadro 1).

Cuadro 1

Entrevista a estudiantes de la Escuela Dr. Mariano Moreno, de Paraná, realizada por alumnos del Taller de Producción Periodística en septiembre de 2015 al finalizar uno de los programas

- *¿En qué consistió la participación de ustedes en el programa de radio de hoy?*
— Trajimos material creado por nosotros en la escuela y lo presentamos. La idea era preguntarnos que determina que un libro sea un clásico. Charlamos y dimos nuestra conclusión. Contamos lo que sentimos nosotros en base a lo que leímos y hablamos en clases.
— Al principio el tema empezó como una especie de joda. Entrevistábamos a nuestros profesores y nos copó la cara de alegría que ponían cuando decían qué libros les había gustado.
— *¿Qué se les complicó?*
— Se nos complicó la redacción. La profesora nos dijo que había que escribir. Costó pero fue lindo. Fue muy buena la experiencia.

Los profesores, que también transpiramos en los antes y durante de cada programa, compartimos el entusiasmo del hacer colectivo y aprendemos otros modos de enseñar a hacer periodismo y comunicarnos. En cada instancia, los contenidos ponen en juego las distintas maneras de comunicar y las diferencias entre medios masivos comerciales y de interés público.

5. Por dónde andamos

En el andar que empezamos con las primeras propuestas de extensión en 2008 hemos ido recorriendo un camino de aprendizajes recíprocos entre quienes integramos el equipo, los diferentes participantes, los otros proyectos de extensión y los representantes de la Secretaría de Extensión de la Facultad y de la Universidad. A fines de 2015, la Secretaría de Extensión de la UNER convocó a integrar las funciones de extensión e investigación. En eso estamos; y en el período 2016–2017 la propuesta es continuar desarrollando actividades conjuntas entre estudiantes y docentes de la Universidad y las escuelas públicas secundarias pero introduciendo la investigación.

Las experiencias que venimos desarrollando nos alientan a continuar con esta perspectiva de trabajo en la que situamos a la extensión como proceso necesario del aprendizaje universitario.

En esta etapa decidimos investigar los aprendizajes que promueven en los estudiantes universitarios y secundarios, así como en los docentes, estas propuestas de extensión. Creemos que estos procesos de trabajo entre ambos niveles y actores del sistema educativo contribuyen a generar un espacio de aprendizaje dialógico que, en la posibilidad de vincularse fuera del espacio áulico con funciones en las que docentes y estudiantes trabajamos a la par, favorece otro tipo de relaciones, habilita el reconocimiento de sus identidades, consumos culturales y ayuda a consolidar una formación integral.

Comenzamos planteando qué significa considerar a la educación y a la comunicación como un derecho. Hicimos referencia a la responsabilidad que supone como educadores buscar estrategias para que los jóvenes —no importa el sector social al que pertenecen— reciban educación de calidad y se sientan parte de la Universidad. En este hacer y reflexionar estamos.

Referencias bibliográficas

- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Buenos Aires: Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Tommasino H. y Cano A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67), 7–24.

El desafío de articular una experiencia extensionista a la currícula del taller de diseño

Integración de la docencia y la extensión /
Intervenciones

Martín Bomrad
martinbomrad@hotmail.com

Mariana Oliva
marius76@hotmail.com

Horacio Gorodischer
gorodischer@fadu.unl.edu.ar

Docentes de la Facultad de
Arquitectura, Diseño y Urbanismo.
Universidad Nacional del Litoral,
Argentina

Silvia Torres Luyo
storresluyo@yahoo.com.ar

RECEPCIÓN: 24/06/16
ACEPTACIÓN FINAL: 10/10/16

Resumen

En el taller de Diseño III de la carrera Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual, en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral, el cuerpo docente trabajó los contenidos curriculares de la materia adaptándolos y aplicándolos a una situación real y concreta en el marco de un Proyecto de Extensión de Cátedra. El desafío que se presentaba era doble: por un lado, poder cumplir con el proceso de aprendizaje habitual, respondiendo a los contenidos y consignas fijadas en el programa de la materia, y por el otro, atender a las especificidades del caso con el objetivo de satisfacer las expectativas y necesidades reales del comitente. El proceso del proyecto y los alcances obtenidos demostraron que cumplir con el desafío era una tarea posible.

Palabras-clave

- Docencia y extensión
- Taller de diseño
- Derechos de expresión
- Programas visuales
- Revistas sociales

Resumo

Na oficina de Desing III do curso de Bacharelado em Desing da Comunicação Visual, na Faculdade de Arquitetura, Desing e Urbanismo da Universidad Nacional del Litoral, o corpo docente, juntamente com os alunos desse nível, trabalharam os conteúdos curriculares da disciplina adaptando-os e aplicando-os a uma situação real e concreta no marco de um Projeto de Extensão Universitária. O desafio apresentado era duplo: por um lado, poder cumprir com o processo de aprendizado habitual, respondendo aos conteúdos e objetivos estabelecidos no programa de ensino da disciplina e, por outro, atender às especificidades do caso, com o objetivo de satisfazer as expectativas e necessidades reais do comitente. O processo do projeto e os alcances obtidos demonstraram que cumprir com o desafio era uma tarefa possível.

Palavras-chave

- Docência e extensão
- Oficina de design gráfico
- Direito de expressão
- Programas visuais
- Revistas sociais

Para citación de este artículo

Bomrad, M.; Gorodischer, H.; Torres Luyo, S.; Oliva, M. (2016). El desafío de articular una experiencia extensionista a la currícula del taller de diseño. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 422-429. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

1. La práctica extensionista universitaria dentro del taller de diseño

La extensión es una función esencial de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Dicha tarea se centra en la búsqueda de soluciones a los problemas de la región y en mejorar la calidad de vida de la población. Esto lo hace mediante el fortalecimiento de espacios de articulación, la generación de acciones colaborativas en estrecha interacción con la sociedad en su conjunto y la socialización del conocimiento generado y procurando concretar acciones transformadoras.

En los Proyectos de Extensión participan docentes, pasantes y estudiantes, como así también los beneficiarios directos. Esta participación se da tanto en la planificación como en la ejecución de los proyectos, conformando un entramado de relaciones que pretende construir una mirada que exceda los esfuerzos individuales y descontextualizados de la realidad que los rodea.

Los talleres de diseño son asignaturas troncales en la carrera de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, y demandan al alumno la integración de los conocimientos que se imparten en las diferentes áreas del saber y que se dictan según su plan de estudio: de ciencias sociales, de tecnología y de diseño. Dentro de estas áreas las materias se plantean con un corte teórico o de índole proyectual. Los talleres de diseño transfieren este último modo de conocimiento.

El conocimiento proyectual, según Mazzeo y Romano (2007:57), "forma parte de un grupo de disciplinas que sólo pueden aprenderse en la práctica, aunque parezca paradójico, a diseñar se aprende diseñando".

Por lo tanto, el alumno debe hacer una transferencia de lo aprendido en las materias teóricas y en las de índole proyectual, para luego ponerlos en práctica en los talleres.

La práctica habitual de enseñanza en los talleres de diseño es planteada muchas veces como un simulacro de la realidad, mediante ejercicios que pretenden imitar algunas instancias del trabajo profesional. Sin embargo, estos ejercicios pueden tener muchas similitudes tanto como diferencias con la realidad, lo fundamental es que puedan ser adaptados pedagógicamente y apropiados para la enseñanza, favoreciendo y estimulando el interés de los alumnos.

Mazzeo y Romano (2007) sostienen que estas simulaciones de la realidad profesional que se dan en los talleres para plantear los contenidos curriculares, excluyen siempre alguna etapa del proceso proyectual profesional. Por ejemplo, si bien las nuevas tecnologías sirven para acortar la proximidad de la pieza diseñada por los alumnos con un objeto real, esta proximidad de la simulación a la realidad se da en su concreción, y no así en su uso, función y contextualización.

Ahora bien, la implementación de un Proyecto de Extensión en la práctica de enseñanza de los talleres de diseño nos plantea,

en principio, el desafío para integrar un contexto real con los contenidos curriculares habituales. Y nos abre los siguientes interrogantes: ¿Puede la extensión universitaria hacer factible la posibilidad de dejar de proyectar sobre situaciones hipotéticas y simuladas, para desafiar un problema real y contextual, tratando de incluir todas las etapas de un proceso proyectual profesional, sin postergar los contenidos y el interés del alumno?

¿El trabajar con comitentes reales puede viabilizar una práctica reflexiva y crítica en todos los actores participantes, ayudando a salirse de la mirada pasiva que muchas veces paraliza la creatividad en la enseñanza proyectual?

Describir y reflexionar sobre este proceso, a partir de un caso concreto de extensión universitaria, implica responder estos interrogantes, para problematizar y repensar las prácticas de enseñanza y aprendizaje dentro del Taller.

2. Introducción a las especificidades del caso concreto

En la Argentina de los últimos años se han dado dos circunstancias relevantes que hacen a la problemática que se pretende abordar. Por un lado, la aprobación de la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (26061), que sustenta el respeto pleno de los mismos derechos humanos básicos que se les reconoce a los adultos. El otro hecho importante fue la sanción de la nueva Ley de Medios (26522), que dio origen e instaló en la opinión pública la problemática y discusión del rol de los medios de comunicación.

En este contexto surgen diferentes sectores (asociaciones, cooperativas, ONG, comunidades de pueblos originarios, etc.) que, frente a la falta de espacios de comunicación, buscan generar un lugar para dar a conocer sus realidades, situaciones sociales, culturales, educativas, etc., para ser protagonistas de sus propias historias.

Estas dos cuestiones, ligadas a la idea del rol responsable que debe cumplir el Estado para que estas leyes se garanticen, nos definen el problema a abordar: la necesidad que manifiesta un sector de la sociedad santafesina (niños y jóvenes en situación de calle) de integrarse socialmente y satisfacer sus derechos a expresarse. Ante esta situación, desde el Taller de Diseño III recuperamos la concepción de María del Valle Ledesma (2010) respecto de plantear al diseño como disciplina que pueda generar una voz institucional para los que no la tienen y necesitan tenerla. Este pensamiento propone dar un salto a la acción en el ámbito de las problemáticas sociales, en un intento de superar las tradicionales concepciones utilitaristas, monetarias e individualistas que muchas veces dominan las escenas del diseño.

A raíz de estos intereses, en el año 2010 se organizó un encuentro de los docentes y alumnos del Taller III con la Asociación Civil Juanito Laguna de la ciudad de Santa Fe, que trabaja con niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad social. En esa oportunidad

—en la cual los alumnos hicieron un trabajo de campo para luego realizar un trabajo práctico— los responsables de la Asociación nos expresaron el anhelo por contar con un soporte de comunicación propio que sirva como medio para darse a conocer. Esta experiencia de realizar un trabajo práctico sobre un destinatario concreto y cercano, apoyada por el manifiesto interés del alumnado de la cátedra, cimentó las bases para que el grupo docente planteara un futuro trabajo bajo la modalidad de Proyecto de Extensión de Cátedra.

3. Correspondencia entre el proyecto pedagógico y el de extensión

La materia Taller de Diseño III, Cátedra Gorodischer, toma su nombre del arquitecto y diseñador Horacio F. Gorodischer, quien es el profesor titular. Esta denominación es tradición en las carreras proyectuales, Arquitectura y los diversos Diseño, para diferenciar las propuestas de cátedras que los alumnos pueden elegir para el cursado.

La materia se organiza bajo la modalidad de taller, con clases teóricas que apoyan y sirven de introducción a los problemas que se plantean a lo largo del cuatrimestre. El equipo docente se completa con un profesor adjunto y jefes de trabajos prácticos que guían al alumno en su aprendizaje.

La designación de taller tiene su origen en el espacio físico en el cual docentes y alumnos interactúan y desarrollan el proceso de enseñanza-aprendizaje. El origen, aunque no esté muy claro, se remonta a la edad media, donde maestros y discípulos compartían un espacio de trabajo, concepción que institucionalizada y con modificaciones siguió la Bauhaus, posteriormente la escuela de Ulm, y actualmente es utilizada por diferentes cátedras en las carreras de diseño de las universidades argentinas.

Para abordar la experiencia extensionista con una materia de corte proyectual, se propuso como marco teórico los contenidos desarrollados a lo largo del cuatrimestre y basados en la bibliografía¹ recomendada por la cátedra. En lo que respecta a las metodologías adoptada, se siguió un enfoque cualitativo y el proceso proyectual fue definido por etapas operativas.

Particularmente, el nivel III de los talleres de la cátedra plantea sus ejes en prácticas de enseñanzas proyectuales que involucren modos de visualización apropiados para estructuras narrativas complejas. Esto significa adquirir y perfeccionar habilidades conceptuales para proyectar programas visuales y para categorizar y jerarquizar sistemas de numerosas variables. Se ponen, entonces, en juego los saberes producidos para entrenarse en la capacidad

de realizar dispositivos complejos, productores de sentidos explícitos y portadores de informaciones múltiples. Dispositivos que deben definir por sí mismos sus modalidades de uso, recorrido, comunicación e interacción con el usuario, entendido éste como un sujeto individual y a la vez, colectivo.

Los contenidos y trabajos prácticos o proyectos tienen una estructura que plantea diferentes niveles de profundidad y complejidad a medida que avanzan. La resignificación en nuevos trabajos es fundamental para alcanzar los objetivos; y el último proyecto del Taller consiste en diseñar una revista.

Desde la cátedra, detectamos la correspondencia entre las necesidades comunicacionales de la Asociación y los contenidos fundamentales del Taller, en particular con aquellos que se vinculan a la elaboración de estrategias orientadas a programas visuales de identidad, de información y editoriales, ya que durante el segundo cuatrimestre la planificación curricular aborda estas problemáticas a través de la resolución de dos piezas concretas: un manual de pautas para una revista, y el desarrollo de dicha revista a partir de la hipótesis proyectual que el manual previo supone.

Que el objeto resultante del proceso de diseño fuera un material editorial impreso posibilitó el intercambio de saberes entre las dos partes involucradas, entre los que cabe señalar la posibilidad de incorporar conocimientos de un oficio para los estudiantes del taller, dado que la Asociación cuenta con un taller de imprenta en torno al cual giran la mayoría de sus actividades. Dentro de las instalaciones, este taller funciona como herramienta de aprendizaje de oficios, dirigido a la integración social de los jóvenes que participan, además de servir como medio para autosustentarse. Si bien algunas de las consignas debieron ser reformuladas, encuadrándolas dentro del formato “revista social” para poder responder a las necesidades específicas de la Asociación, muchas de las características esenciales del proyecto pedagógico se mantuvieron para asegurar que los alumnos cumplieran con el proceso de aprendizaje al igual que todos los años.

Este replanteo posibilitó una organización del trabajo en forma superadora, tanto para los jóvenes y educadores de la Asociación —dado que participaron del proceso de diseño— como para los alumnos y docentes de la cátedra, que debieron enfrentarse ante una necesidad real, conflictiva y con sus propias limitaciones para responder a la consigna ateniéndose a las peculiaridades del caso. El trabajo exigió cooperación, pensamiento colectivo y articulación de distintos saberes; cada uno de los participantes debió primero poseer una idea del conjunto del trabajo, tornándose en consecuencia, más reflexivo y efectivo para el desempeño de sus tareas específicas.

¹) Puede consultarse en <https://taller3gorodischer.wordpress.com/bibliografia/>



© Laura Hormaeche

4. Desarrollo y reflexiones del Proyecto de Extensión

Las disciplinas proyectuales tienen su esencia en su proceso de generación, y esto hace a su coherencia. Para Mazzeo y Romano (2007), dicho proceso puede ser explícito o implícito, ser consciente o no, pero siempre posee una secuencia que en la enseñanza es conveniente explicitar para poder orientarlo.

Esta secuencia no está constituida por etapas fijas, finitas, ni lineales. Sin embargo, para un proyecto que implica la participación de varios actores sociales (docentes, alumnos e integrantes de la Asociación), que está inserto en un proceso de aprendizaje, que depende de un tiempo —entre otras consideraciones—, es fundamental establecer un ordenamiento operativo en etapas para garantizar un nivel deseable de productividad.

La propuesta del proceso proyectual que plantean Mazzeo y Romano (2007) incluye etapas de información, de formulación, de desarrollo y por último una etapa de materialización y verificación del objeto diseñado.

Estas etapas en orden consecutivo de tiempo están atravesadas por una instancia de comunicación permanente del diseñador hacia terceros como con un diálogo consigo mismo.

El Proyecto de Extensión realizado incluyó la secuencia de estas etapas, implicando los contenidos y metodologías propios del Taller de Diseño III en un constante trabajo de articulación y adaptación a las necesidades del comitente real.

En la fase inicial del proyecto, en la etapa de información, se debe profundizar en los requerimientos surgidos del análisis de las necesidades del usuario/destinatario, de las condiciones del medio físico y cultural, de los determinantes propios de los sistemas de producción disponibles, de los antecedentes del tema y cómo estos han dado respuestas desde el diseño a problemas afines. Fue entonces necesario realizar un análisis para poder conocer la situación de la Asociación Civil Juanito Laguna, la problemática que trata, su funcionamiento y recursos, sus acciones comunicacionales e identidad. Esto se logró a través de una sucesión de encuentros, con entrevistas no estructuradas a partir del diálogo, con exposiciones y trabajos de campo entre el taller, inmerso en un ámbito universitario, y la Asociación con su trabajo en la sociedad civil.

Además, se seleccionó un material bibliográfico específico sobre casos análogos orientado a soluciones de diseño en ámbitos de compromiso social y político que sirvieron como antecedentes del tema, y en paralelo, se dictaron clases teóricas sobre diseño de identidad y recursos editoriales.

Por último se organizó una jornada especial donde los alumnos del Taller III y los jóvenes y encargados de la Asociación realizaron un análisis —sincrónico y diacrónico— de revistas de carácter social y lo visualizaron a través de una serie de paneles. En disciplinas como el diseño, la metodología de recuperación de trabajos profesionales como referentes permite la adquisición

y transferencia de los saberes de experiencias previas y la confirmación —o no— de supuestos disciplinares aún no verificados en el trabajo en curso.

Esta etapa enmarcada en un Proyecto de Extensión nos permitió conocer una realidad e iniciar desde el taller el intercambio de saberes, el conocimiento de los recursos y limitaciones mutuas, de modo de poder empezar a pensar en el siguiente paso.

La etapa de formulación es donde se clarifican las ideas, para aplicarlas sobre las futuras piezas visuales.

Por lo tanto, consistió en el planteo de las piezas gráficas a diseñar por parte de los alumnos: un manual de pautas para la revista de la Asociación y la revista en sí. Proyectar sobre estas dos piezas en particular permitió explicitar los conceptos de programa visual, sistema e identidad, que son de fundamental relevancia dentro de los contenidos curriculares del Taller de Diseño III, siguiendo, al igual que en otros años, las teorías y los autores que nos sirven de apoyo para entender estos conceptos.

Con relación a la primera pieza, entendemos al manual de pautas como un programa visual que está constituido por determinados elementos y determinadas reglas de combinación.

En un programa diseñado, Paul Gredinger asevera:

“estos y aquellos son sus elementos. Y esto es lo que puedo hacer con ellos. Resultado: toda una serie de soluciones. Lo importante no es que el resultado sea éste o aquel; lo importante es que la forma se cree —tenga que crearse— obedeciendo a un orden o fórmula”. (Gerstner, 1979:9)

Por lo tanto, es en el diseño de la fórmula, por ejemplo, en un manual, las pautas planteadas, y no en el diseño de la forma, los recursos editoriales e imágenes de la revista, donde existe la creación y por consiguiente el objetivo de la configuración del programa visual.

Por otra parte, para abordar una revista aplicamos la definición de sistema de Karl Gerstner (1979), en cuanto ésta es más que una simple suma de partes —cubierta, sumario, notas, etc.— o de recursos verbales y visuales. Sino que son sus partes, sus funciones individuales, sus recursos y las relaciones entre ellos los que la configuran como tal. Consecuentemente, dichas partes y recursos también formarán otros sistemas y subsistemas.

Así, una revista como sistema se construirá a partir de variables y constantes en el diseño de sus partes y recursos que deberán ser jerarquizadas: ponderación en cuanto a una definición y acentuación de importancia, y categorizadas: diferenciación en cuanto a tipología y función, para una sistematización en su aplicación a lo largo de la construcción de las revistas con sus particularidades.

Esta forma de concebir a las revistas conlleva intrínsecamente a la construcción de una identidad determinada si se sostiene en el tiempo. Aunque no es intención de este texto indagar en profundidad sobre el concepto de identidad, cuando nos referimos

a éste lo hacemos desde el enfoque de A. Semprini (1995), quien retoma los textos de Algirdas Greimas y colaboradores, lo que es conocido como La Escuela de París. Este enfoque postula que la identidad es la forma en la que algo se hace visible y se materializa en los discursos que los actores sociales cruzan entre sí, proponiendo para ésta un método de creación, gestión y análisis, a partir de tres niveles que posibilitan construir sentido: nivel axiológico, narrativo y superficial.

Desde este planteo, diseñar una revista significa construir una visualización apropiada (nivel superficial) para una estructura narrativa compleja (nivel narrativo), productora de sentidos explícitos y portadora de información múltiple (nivel axiológico). Y esto constituye un gran desafío, que presupone enfrentar problemas compositivos, tipográficos, integración entre imagen y texto, mecánica de recorrido y ritmos, de identidad y producción de sentidos, entre otros.

Este proceso, a partir de estas dos piezas gráficas en particular, baja estos conceptos. Al ser aplicado a la resolución de un caso concreto, demostró ser operativo para que el alumno promueva un pensamiento crítico y reflexivo sobre su propia producción. El ida y vuelta que propone la programación de un manual de pautas y su aplicación al soporte revista hace evidente su concepción de sistema transmisor de identidad y factible comprender y corroborar su funcionamiento.

Concluida la etapa de formulación de las ideas conceptuales y formales sobre la Asociación, el alumno, con el apoyo docente,

“

la realización de este proyecto contribuyó a la concientización y al reconocimiento de los alcances, las incumbencias y los beneficios de la inserción de la disciplina en terrenos sociales pocos desarrollados

fue desarrollando el diseño del manual de pautas y consecuentemente la revista con su particular identidad visual. En esta etapa de desarrollo, las propuestas de diseño se van materializando primero bajo la forma de bocetos hasta llegar al arte final. Mazzeo y Romano (2007), recuperando el «Postulado de la externalización» de Jerome Bruner, plantean que la materialización pone las ideas del alumno a su alcance y al alcance del docente, lo que viabiliza la producción de reflexiones operativas sobre lo producido. “La externalización produce un registro de nuestros esfuerzos mentales, un registro que está fuera de nosotros más que estar vagamente en la memoria. Es algo parecido a producir un borrador, un esquema general, un simulacro” (Bruner, 1993, citado por Mazzeo y Romano, 2007:60).

Durante esta etapa de desarrollo, que comienza con un alto grado de generalidades, el alumno proyecta sus propuestas de diseño, en un diálogo con el docente, con los otros alumnos y consigo mismo. Lo hace a través de diferentes instancias y modos de correcciones, tales como enchinchadas, exposiciones grupales o individuales, hasta definir lo que será su entrega final a ser evaluada. Como caso especial al Proyecto de Extensión y cierre de esta etapa, se realizó una jornada de exposición de las propuestas de diseños que permitió a los alumnos del taller presentar las diferentes identidades a los directivos de la Asociación. La exposición cumplió con las expectativas de los responsables, quienes participaron junto a los docentes del taller en la selección de tres manuales. Estos tres manuales fueron puestos a prueba a través de un

workshop como una instancia simulada de verificación curricular y autoevaluación que finalizó con la elección del manual de pautas definitivo a ser utilizado por la Asociación.

Los objetivos de la consigna, tanto desde el punto de vista de los intereses de la cátedra como desde las expectativas de la Asociación, fueron superados ampliamente, dado que los diseños lograron poner en palabras e imágenes varias propuestas de identidad, todas pensadas y construidas para visualizar el discurso de la Asociación. A su vez, comparativamente con años anteriores, detectamos un compromiso más activo por parte de los alumnos, consecuencia de la generación de soluciones en respuesta a un problema real, en el que fue necesario adaptarse a las situaciones del contexto y a las particularidades del comitente.

La mecánica de trabajo, sobre la base de sucesivos encuentros como instancias de comunicación con la Asociación, permitió introducir a los alumnos en la experiencia de la transmisión de conocimientos, conceptos e imágenes de producción propias a un comitente real y los enfrentó a la instancia de la presentación, donde además de verse obligados a preparar la exposición tuvieron la posibilidad de probar y recibir una devolución de sus propuestas, lo cual produjo un interesante modo de trabajo sustentado en la retroalimentación de ambas partes.

Hasta esas instancias, todos los alumnos del taller trabajaron a nivel de arte final y presentaron los diseños del manual de pautas y su respectiva revista como último proyecto del año con el fin de cumplir con los objetivos curriculares.

En paralelo, un grupo reducido de alumnos trabajó en el diseño y la maquetación del primer ejemplar de la revista de la Asociación Civil Juanito Laguna, llamada *Malabares*. Este ejemplar fue elaborado poniendo en uso el manual de pautas seleccionado una vez verificado su funcionamiento.

Para obtener los materiales a ser utilizados en la revista se definieron los contenidos: textos reales de autores, ilustraciones, tipografías, esquemas y producciones fotográficas. Esto se realizó a través de un trabajo en conjunto entre docentes, alumnos e integrantes de la Asociación. Sobre dichos materiales se tuvieron en cuenta los aspectos legales y derechos de autor, que no surgen rigurosamente en la práctica habitual de la enseñanza dentro del taller.

Una vez logrado el original de la revista, se trabajó en los talleres gráficos de la Asociación para la impresión en sistema ófset del primer ejemplar y se obtuvo así una tirada masiva. De esta manera,

el Proyecto de Extensión posibilitó abordar realmente la etapa de materialización del proceso proyectual y, al mismo tiempo, los alumnos lograron tener un contacto real con la práctica profesional en lo que se refiere a la impresión de piezas gráficas.

Las etapas de materialización y verificación, por estar incluidas dentro de un Proyecto de Extensión, pudieron concretarse y dieron como resultado:

1) Un manual de pautas, ideado exclusivamente para la Asociación y pensado como herramienta guía, cuya finalidad es organizar las estrategias comunicacionales y la identidad editorial de la revista social que representará a la Asociación durante un extenso período de tiempo. La existencia de este soporte admite la edición continua de la revista dado que permite su diagramación y edición por parte de los integrantes de la Asociación de manera independiente y autogestionaria.

2) El diseño, la maquetación, la impresión y la distribución de la revista *Malabares* n° 1, revista de la Asociación Civil Juanito Laguna, como resultado y puesta en acto del manual de pautas anteriormente citado. Esta revista, como medio de comunicación inserto en el ámbito urbano, se convierte así en el soporte gráfico transmisor de la identidad construida, transformándola en portavoz de la Asociación y referente visual de la problemática social representada.

Al finalizar el año lectivo se realizó una exhibición del proyecto² y se presentó la revista *Malabares* n° 1 ante la comunidad en la Facultad. Luego, este primer ejemplar fue presentado por parte de la Asociación a la sociedad santafesina en general.

5. Resultados obtenidos

En lo disciplinar, la realización de este proyecto contribuyó a la concientización y al reconocimiento de los alcances, las incumbencias y los beneficios de la inserción de la disciplina en terrenos sociales pocos desarrollados, además de ampliar la formación de los futuros profesionales del diseño en comunicación visual.

En el ámbito de lo académico, en lo que atañe al equipo docente, el proyecto nos condujo a un replanteo de las actividades realizadas en el taller y amplió nuestro horizonte a través de nuevas relaciones y contactos generados con otras cátedras del país que realizan prácticas similares. En el alumnado, se logró pensar sobre

2) Video de presentación del PEC exhibido: https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=_8hz9gE70Ys

las acciones comunicacionales que produce un diseñador a través de una mirada crítica. Los alumnos pudieron tomar conciencia de su rol social como factor de transformación y desarrollo del entorno donde viven. Tanto los alumnos como los docentes involucrados en el proyecto tuvieron la posibilidad de generar un trabajo comprometido, llevado a cabo a través de una práctica reflexiva, que deja las bases para nuevas iniciativas en el campo de la extensión para las disciplinas proyectuales.

Finalmente, en el ámbito de lo social, la propuesta contribuyó a los planes de reinserción social de los jóvenes incluidos en el Proyecto a partir de la generación de un medio impreso que satisfaga sus derechos y necesidades de expresarse, de aprender un oficio por medio de la práctica y de relacionarse con los participantes del complejo proceso que demanda la publicación de una revista.

6. Conclusión

Desde nuestro rol de educadores pudimos ratificar las hipótesis planteadas de que es posible tomar una problemática concreta y hacerla funcionar como argumento para actualizar el dictado de contenidos curriculares regulares del taller de un modo específico,

sin obstaculizar el proceso de aprendizaje sino más bien todo lo contrario, fomentándolo gracias a la generación en el alumno de una actitud receptiva con el Proyecto y comprometida con el comitente, haciéndolo sentir partícipe en una acción transformadora.

En segundo lugar, como profesores universitarios, logramos no solo satisfacer los objetivos del Programa de Extensión sino también explotar la coyuntura que nos ofrece la Universidad a los fines de una mejor internalización de los contenidos de nuestra materia en particular y la puesta en valor de la disciplina en general en cuanto herramienta de cambio social.

Por último, y simplemente en calidad de ciudadanos pertenecientes a la comunidad de Santa Fe, conseguimos participar entre todos y desde diferentes funciones en la resolución de un caso de responsabilidad social que atañe a los derechos civiles (el derecho de expresión) de una minoría, en una dimensión operativa. El manual de pautas obtenido y el diseño y la impresión del primer ejemplar de la revista *Malabares* actúan en este sentido como herramientas nodales para la comunicación institucional de la Asociación Juanito Laguna, responden de modo pertinente y efectivo a la necesidad originalmente detectada y contribuyen, en consecuencia, al desarrollo sostenible de esta Asociación.



la propuesta contribuyó a los planes de reinserción social de los jóvenes incluidos en el Proyecto a partir de la generación de un medio impreso que satisfaga sus derechos y necesidades de expresarse

Referencias bibliográficas

- Gerstner, K. (1979). *Diseñar programas*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Gorodischer, H. (2004). Taller Vertical de diseño II, III y IV. *Polis* (Edición especial. Décimo aniversario de la carrera de diseño), 63. Santa Fe: FADU-UNL.
- Ledesma, M. (2010). *El diseño gráfico una voz pública. De la comunicación visual en la era del individualismo*. Buenos Aires: Wolkowicz editores.
- Mazzeo, C. y Romano, A. (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*. Buenos Aires. Nobuko.
- Semprini, A. (1995). *El marketing de la marca: una aproximación semiótica*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Quando el territorio se hace texto: protagonizando la Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria en la Universidad Nacional de Quilmes

Selva Sena

selva_sena@yahoo.com.ar

Daniel García

dangaroki@gmail.com

Dalila Sansón

dalisanson@yahoo.com.ar

Docentes de la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

Stella Berón

stella.beron@gamil.com

Integración de la docencia y la extensión /

Intervenciones

RECEPCIÓN: 24/06/16

ACEPTACIÓN FINAL: 10/10/16

Resumen

La Universidad Nacional de Quilmes creó en Argentina la primera Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria en 2011. Desde 2012, la Tecnicatura se articula con el Diploma de Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria, oferta curricular de la extensión universitaria, surgida en el marco de vínculos de la Universidad con actores y organizaciones de la Economía Social y Solidaria. Nos proponemos dar a conocer aquí reflexiones y síntesis conceptuales sobre la formación en las Prácticas Profesionalizantes (PP) de la Tecnicatura y su articulación con determinadas experiencias de extensión (por ejemplo: Curso de Extensión). Pretendemos aportar a la comunidad educativa a partir de repensar las prácticas pedagógicas en la Universidad y su responsabilidad social y ofrecer perspectivas analíticas de la complejidad, vínculo con el territorio y fortalecimiento de habilidades subjetivas y colectivas desde una experiencia concreta, con la pretensión de escalar criterios y aspectos generalizables a otras trayectorias de formación similares.

Palabras-clave

- Prácticas formativas
- Economía Social y Solidaria
- Extensión universitaria
- Territorio

Resumo

Em 2011, a Universidade Nacional de Quilmes criou na Argentina o primeiro Curso de Técnico Universitário em Economia Social e Solidária. A partir de 2012, o curso se articula com o Diploma de Operador Socioeducativo em Economia Social e Solidária, oferta curricular da extensão universitária, surgida no marco de vínculos da Universidade com atores e organizações da Economia Social e Solidária. Propomo-nos divulgar aqui, reflexões e sínteses conceituais sobre a formação nas Práticas Profissionalizantes deste Curso Técnico e sua articulação com determinadas experiências de extensão (por exemplo: Curso de Extensão). Pretendemos colaborar com a comunidade educativa a partir de repensar as práticas pedagógicas na Universidade e sua responsabilidade social, e oferecer perspectivas analíticas da complexidade, vínculo com o território e fortalecimento de habilidades subjetivas e coletivas, desde uma experiência objetiva, com a intenção de progredir em critérios e aspectos que abrangem outras trajetórias de formação semelhantes.

Palavras-chave

- Prácticas formativas
- Economía Social e Solidária
- Extensão universitária
- Território

Para citación de este artículo

Sena, S.; Sansón, D., Berón, S. y García, D. (2016). Cuando el territorio se hace texto: protagonizando la Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria en la Universidad Nacional de Quilmes. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 430-437. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

1. Introduciendo una intervención territorial

En este texto, situando nuestra intervención en el marco de las Prácticas Profesionalizantes de la Tecnicatura en Economía Social y Solidaria de la Universidad Nacional de Quilmes (TUSS), desarrollaremos una serie de precisiones conceptuales y metodológicas sobre la instrumentación de las prácticas formativas en el campo de la Economía Social y Solidaria (ESS) y su abordaje en un proyecto en particular a modo de ejemplo. Como conclusión, encontraremos una serie de aproximaciones analíticas para abordar la curricularización de la extensión en el área de la ESS. La Tecnicatura surge como continuidad del Diploma de Extensión Universitaria de Operador Socioeducativo de la ESS (DOSESS) y constituye una trayectoria universitaria integral de formación en ESS. Se origina a partir de la demanda de formación integral de organizaciones y emprendimientos de la ESS vinculados a la Universidad en proyectos y actividades de extensión y de las políticas públicas en el área, articulando sus necesidades. La ESS, según Coraggio, coloca en el centro aquellas estrategias pedagógicas que exigen, ante cada situación concreta, que sus agentes inventen de manera responsable:

“respuestas y procedimientos en diálogo con los saberes de las personas y grupos a los cuales se dirigen las intervenciones. El trabajo interdisciplinario e interinstitucional y con la participación de los destinatarios de las políticas supone una base de supuestos compartidos, de cuya consolidación es corresponsable la universidad”. (Coraggio, 2015:6)

La Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) se ha comprometido de manera corresponsable con el campo de la ESS desde el año 2006 a partir de la generación de una Mesa de Promoción de la ESS desde la Extensión Universitaria en Quilmes, Florencio Varela y Berazategui, con emprendedores, referentes territoriales y organizaciones sociales, en la búsqueda de la obtención de mejores condiciones colectivas para responder a un contexto de creciente desigualdad y precarización social y frente a la recurrencia de crisis económicas (Pastore, 2014).

Según Pastore (2014), esta experiencia de extensión nos ha enfrentado a un escenario poco visibilizado y valorado de actores y agentes con múltiples fragmentaciones y una gran variedad de tensiones y rivalidades políticas e ideológicas, además de una serie de dificultades para aumentar su capacidad de gestión y su sostenibilidad. Lo que desarrollaremos en este texto se enmarca en las propuestas de formación del sector derivadas de ese diagnóstico y esa relación de la Universidad con los actores participantes de los proyectos de extensión de la ESS.

Existen muchas apreciaciones sobre el concepto de la ESS que la refieren a las instituciones, normas y prácticas orientadas a la satisfacción de necesidades y deseos de los sujetos en sus territorios (Coraggio, 2011). Sin embargo, no todas las prácticas populares de satisfacción de necesidades son coincidentes con los principios y prácticas de la ESS en tanto campo socioeconómico, simbólico y político. A nuestro entender, la ESS procura obtener como finalidad social la reproducción ampliada de la vida. Es una economía para la vida, presente y capilarizada en los territorios en prácticas diversas. En función de este objetivo, se analizan y componen los recursos disponibles, en un marco de interacción de los hombres entre sí y con el medio en el que viven. De manera polisémica y multiintegrada, está compuesta por tres dimensiones interrelacionadas (Pastore y Altschuler, 2015):

- a) La primera alude a las trayectorias empíricas, es decir las formas de organización para hacer economía, en general: asociativas, solidarias, cooperativas, autogestivas y con espíritu democrático.
- b) La segunda apunta a los proyectos políticos de la sociedad en disputa y a las tensiones inherentes a la adaptación a las lógicas económicas hegemónicas versus la transformación socio-económica que requiere profundizar la democratización y la solidaridad sistémica.
- c) La tercera dimensión aborda los aspectos simbólicos concatenados al desarrollo conceptual y al abordaje cultural, educativo y comunicacional de las prácticas de interacción económica.



© Oscar Dechiara

Como se inferirá, la intervención formativa relacionada a esta dimensión simbólica no lo será tal sino se considera de manera integral su interrelación con las otras dimensiones. Esa es nuestra experiencia pedagógica que supone acompañar las trayectorias empíricas en el marco de los procesos políticos que le son inherentes, a partir de un abordaje eminentemente cultural. De tal manera, es indispensable considerar en nuestra práctica docente la concepción de territorio a la cual adscribimos, lo que nos permitirá abordar las trayectorias empíricas en su anclaje político y cultural, “evitando aislar artificialmente a los actores sociales de su contexto de acción e interrelación” (Pastore y Altschuler, 2015:116). Desde los aportes de la geografía social crítica de fines de 1970, podemos afirmar que no consideramos al territorio como un espacio determinado e inmutable, en una continuidad entre territorios, tan solo en su relación omnipresente con los poderes involucrados o en su apelación a su devenir como constructo del Estado-nación, sino al territorio como algo fijo o inmutable, como un espacio múltiple con configuraciones históricas flexibles y cambiantes (Pastore y Altschuler, 2015). Se trata de territorios superpuestos, discontinuos y en red, que dan cuenta de una estructura económica y social, atravesamientos de fuerzas y relaciones de poder de acuerdo con las instituciones que comandan la vida local y las restricciones impuestas desde las escalas provinciales y nacionales y también dinámicas de cambio (Altschuler, 2013). Como lo indican Altschuler y Pastore (2015:16), debe considerarse al

“territorio como un sujeto activo, entendido no en su sentido topográfico sino en su complejidad, incluyendo su historia, sus recursos naturales, económicos, culturales y sociales, poniendo de relieve el modo de relacionamiento” (16).

2. Una tecnicatura universitaria en ESS

Describiremos esta experiencia formativa a partir de nuestras observaciones y reflexiones como parte del equipo docente de las PP en la TUESS de la UNQ, desde que se creara la carrera en el año 2011. La TUESS se constituye como una experiencia de curricularización de la extensión universitaria dado que su matrícula proviene del DOSESS: a quienes cursaron el DOSESS (trayecto de extensión) se le reconocen 6 materias de la TUESS y comienzan a cursar 2º año.

Estos estudiantes son trabajadores/as de origen y han sido desocupados durante los años del neoliberalismo, desplegando la potencialidad del campo de la economía popular y social desde diversas experiencias. Muchos de ellos son emprendedores autogestivos o intentaron serlo, expertos en prácticas populares de supervivencia económica como changarines, vendedores ambulantes, revendedores de ropa, productores de panificados caseros, etc. Algunos son el fruto de experiencias más elaboradas de la ESS (mutuales, cooperativas, redes de comercialización). Una gran mayoría proviene de un acuerdo con el Programa de Inserción Social con Trabajo del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Son pobres estructurales o provienen de sectores empobrecidos, promovidos a partir de las políticas públicas para organizarse en cooperativas de trabajo en el territorio y estudiar en la Universidad. Muchos son militantes de organizaciones sociales y agrupaciones partidarias, en fuerte conexión con los entramados políticos locales y con conocimiento de las prácticas clientelares en sus distritos; algunos son actualmente técnicos de programas públicos vinculados a la ESS y al trabajo social comunitario. Tomando la experiencia desde el punto de vista etario y territorial, la diversidad del estudiantado es muy amplia: desde los 20



© Hugo Pascucci

años a los 60, viven en zonas urbanas y periurbanas del Área Metropolitana extendida de Buenos Aires, en una superficie que abarca un radio de 80 km alrededor de la ciudad de Buenos Aires, de manera tal que las prácticas territoriales donde se insertan también adquieren una notoria variabilidad y riqueza. Dirigida a este universo poblacional diverso, la TUESS se ha formalizado como la primera oferta de tecnicatura universitaria en la temática en Argentina y propone Prácticas Profesionalizantes (PP) pensadas como espacios de articulación interactoral (estudiantes-actores de la ESS) e intersectorial (sector de la ESS-sectores de la economía tradicional-Sector Público) con el objeto de formar dirigentes de la ESS.

Concebir las PP en ESS como contribuciones al desarrollo de las dimensiones empíricas, políticas y simbólicas que la constituyen nos desafía a construir e instaurar un novedoso campo profesional que al interior de las prácticas universitarias ha implicado fortalecer el vínculo de los proyectos de PP con la extensión, en tanto ésta participa de procesos de organización territorial y promueve la responsabilidad social y abona a la consideración de esta dimensión como un objetivo vertebral para la educación superior y una consecuencia lógica respecto de la búsqueda de la calidad educativa. El concepto de calidad educativa se enriquece con la significatividad y pertinencia de los contenidos en cuanto a las necesidades concretas de los estudiantes, proponiéndose más bien una creación de sentidos políticos y culturales que cualifican la práctica educativa (Dahlberg, Moss y Pence, 2006). Dicha experiencia ha requerido la recreación de tecnologías didáctico-pedagógicas para dialogar con aquellos territorios móviles y cambiantes, con las prácticas en ellos desarrolladas y las vivencias de sus protagonistas: los estudiantes como sujetos de derecho y

como trabajadores autogestionados, con historias personales y colectivas, con realidades plurales. Desde esa realidad se definen y articulan los proyectos de PP.

En este sentido, nos situamos desde la perspectiva de las Comunidades de Aprendizaje (Torres, 2013) en tanto proyectos educativos y culturales asumidos en los territorios desde sus mismos actores para ser llevados adelante desde la participación responsable y solidaria de todos y como dispositivos de formación de los sujetos adultos. Esta lógica de trabajo se propone en el aula y se transfiere a la práctica territorial. Es la modalidad pedagógica que orienta las prácticas, entendiendo la Comunidad de Aprendizaje (CdA) como un espacio que promueve el lazo social y la construcción compartida de saberes o, como plantea Torres, que integra los recorridos de la educación popular y la educación comunitaria latinoamericana, asumiéndola:

“no solo como un modelo local sino como una propuesta de política educativa; no resulta de la suma de intervenciones aisladas, o incluso de su articulación, sino que implica la construcción de planes educativos territorializados (el barrio, la comunidad, la cuadra, la manzana, el pueblo, la ciudad, el distrito, el municipio, etc.)”. (Torres, 2013:56)

Los otros sujetos de la acción pedagógica, protagonistas desde el rol docente, provenimos de diversos campos disciplinares: somos sociólogos, psicólogos, politólogos, comunicadores sociales, trabajadores sociales, economistas, etc. Esta diversidad nos desafía a asumir la complejidad de la construcción interdisciplinar como el mejor aporte a la formación en ESS y es un aspecto fundamental en la conformación de este campo.



se procura resignificar las interacciones en las que se compromete la subjetividad, punto de articulación de procesos grupales, institucionales y colectivos, poniendo en discusión matrices ideológicas

3. Los Proyectos de las Practicas Profesionalizantes

En el rol docente nos enfrentamos al desafío de atravesar las propias matrices de la formación académica tradicional donde las PP se asimilaban a instancias de “aplicación” de la teoría sobre la práctica, prácticas mayoritariamente realizadas en el trayecto final de la carrera, y supervisadas por otro docente con la misma formación y mayor experticia.

En nuestra Tecnicatura, las PP contrastan e integran los contenidos temáticos de las otras materias curriculares y el territorio, articulándose en Unidades Pedagógicas que se diseñan de manera conjunta entre docentes y estudiantes que son los Proyectos de PP. Éstos preforman la significatividad de los contenidos específicos del espacio curricular en función de las necesidades del desarrollo territorial y del empoderamiento y autonomía de los y las estudiantes en sus contextos, en tanto estos se constituyen como actores sociales específicos:

Técnico/as Universitario/as en ESS. El técnico/a se desarrolla de manera singular en las habilidades ciudadanas y profesionales esperadas, las que demanda la ESS en su territorio.

El aula y el territorio se articulan en una praxis transformadora, en una relación dialéctica práctica-reflexión-vuelta a la práctica. De esta manera, los resultados del trabajo en el espacio territorial de prácticas son retomados en el espacio áulico para su reflexión y socialización y para organizar la vuelta al territorio con nuevas herramientas (Sena *et al.*, 2015). Como instancia de formación, trabajamos con diferentes instrumentos para diagnosticar de manera participativa (relevamiento, análisis, sistematización), diseñar, implementar y evaluar proyectos de prácticas profesionalizantes que potencien la construcción del rol de Técnico Universitario en Economía Social y Solidaria y se inserten en proyectos o acciones marco presentes en el territorio.

En síntesis, retomando la categorización propuesta por Pastore y Altschuler (2015), el dispositivo de las prácticas profesionalizantes intenta:

- a) En lo empírico, identificar actores y problemáticas del territorio y de la comunidad e indagar en ellas; adquirir destrezas y aptitudes necesarias para el diagnóstico, la formulación, ejecución y evaluación de proyectos en ESS; potenciar y difundir recursos de sujetos, organizaciones, grupos y comunidades, entre otras cuestiones.
- b) En lo político, proponer proyectos transformadores que se integren a la construcción colectiva de la ESS en los territorios de pertenencia. Complejizar la configuración territorial en sus dimensiones institucionales y políticas.
- c) En lo simbólico, construir un discurso poniendo en valor los recursos territoriales del campo, integrando criterios y valores de la ESS y visiones del desarrollo local y promover el trabajo en equipo para la apropiación y socialización del conocimiento.

En los últimos años, venimos también articulando los proyectos de PP con los ejes de trabajo propuestos desde los 13 proyectos de extensión universitaria (PEU) que conforman el Programa de Extensión Universitaria CREES ICOTEA (Construyendo Redes Emprendedoras en Economía Social y Solidaria-Integración Social, Comunidad de aprendizajes, Tecnologías para la inclusión social y Arte comunitario), posibilitando y potenciando de igual manera el trabajo de los estudiantes en su territorio específico, en articulación con las organizaciones existentes.

En este sentido, los proyectos de PP se han ido definiendo sobre diversos ejes: Formación en ESS, Organización de Nodos de Consumo y Experiencias de Comercialización de la ESS,

Acompañamiento de la Gestión de Emprendimientos y Empresas Sociales, Implementación de estrategias comunicacionales de la ESS, Fortalecimiento de encadenamientos productivos vinculados al sector turístico, Formación en Género y ESS, Cultura Comunitaria y ESS, etc. Los mismos se instrumentan anualmente atravesando las fases del ciclo de proyectos, implican la intervención territorial concreta y la reflexión sobre el rol llevado adelante por el técnico en formación durante dicha intervención.

4. “De los grupos a los equipos de trabajo en Economía Social y Solidaria”, un ejemplo

En nuestro recorrido, registramos con los estudiantes la necesidad de encarar procesos sistemáticos de reflexión teórico-práctica sobre las problemáticas inherentes a los procesos grupales que se movilizan en organizaciones, emprendimientos y otros agrupamientos territoriales de la ESS. Habitualmente, se presentan demandas de intervención sobre problemáticas vinculares que surgen en los emprendimientos. A partir de un PEU orientado al fortalecimiento de actores de la ESS desde acciones socioeducativas y formativas, se propone el Curso de Extensión Universitaria: “De los grupos a los equipos de trabajo en el campo de la Economía Social y Solidaria”. Con una carga horaria de 32 horas y sin requisitos de estudios previos, tiene el objetivo de alojar, acompañar y contribuir a la comprensión de lo singular-subjetivo e intersubjetivo en las formaciones grupales de las organizaciones que constituyen el campo de la ESS, en diversos escenarios sociales. Se procura resignificar las interacciones en las que se compromete la subjetividad, punto de articulación de procesos grupales, institucionales y colectivos, poniendo en discusión matrices ideológicas y del contexto histórico político que favorecen o no las construcciones grupales.

Desde el punto de vista gnoseológico, socializamos los modos en que diferentes corrientes de pensamiento conciben la especificidad de lo grupal y el su contexto de surgimiento. Como CdA, se abordan temáticas como comunicación, dinámicas de interacción y covisión grupal, conflictos y estrategias de abordaje, construcción colectiva y trabajo colaborativo, cultura de la solidaridad, autogestión y gestión social, construcción de poder y construcción grupal, equipos de trabajo, roles, etc. En cada encuentro, se procura indagar sobre los saberes que integran los repertorios de los cursantes, especialmente los aprendidos por transferencia de prácticas culturales o a partir de sus experiencias, las matrices inconscientes, lo oculto por naturalización, inercia o por adaptación al medio. Se pretende visibilizar saberes fácticos, formas de pensar y también sentimientos aprendidos, valorizando en todas las instancias del Curso la interacción y articulación de estos elementos a través de la construcción de escenas dramáticas, canciones y otros productos imaginados colectivamente. Apelamos a la perspectiva de Fals Borda (2009),

quien utiliza para definir este tipo de prácticas utiliza el adjetivo “sentipensante”, extraído de la observación del modo de actuar del por él llamado “hombre icotea”, genéricamente el pescador de la ribera del río Grande de La Magdalena (Colombia) que combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón para acompañar sus técnicas de pesca.

Cada encuentro es acompañado y coordinado por docentes y tutores, lo que posibilita que becarios y estudiantes de la TUESS (en el marco de sus PP), como responsables de la experiencia, se vean fortalecidos en el diagnóstico, ya que aportan sus conocimientos sobre experiencias territoriales y contactos de referencia en los territorios donde se implementa el Curso. Desarrollan habilidades de trabajo en equipo, coordinación y adecuación de la intervención según los distintos territorios y aptitudes para la convocatoria y difusión de la propuesta, para la planificación de los encuentros y el registro de los mismos con diferentes formatos y para la aplicación de herramientas que promuevan otro posicionamiento al interior de sus organizaciones de referencia, con mayor claridad en la toma de decisiones para accionar a favor de la consolidación de experiencias de ESS sustentables.

5. Atravesamientos analíticos y territoriales de la formación y la extensión

Como se mencionó, la TUESS ha permitido que el proyecto original del DOSESS (trayecto formativo de extensión) se curricularizara y fuera reconocido como instancia académica por resolución del Consejo Superior de la UNQ. Esto nos ha planteado desafíos didácticos que no son habituales en la Universidad para el acompañamiento directo de la trayectoria educativa y territorial de cada estudiante.

Luego, la organización curricular de las PP es, a nuestro entender, el exponente más acabado de la curricularización de la extensión. Las dimensiones intrínsecas de la ESS direccionan desde los territorios la organización de los contenidos formativos de las PP. Es coherente con ello que las Unidades Pedagógicas o Proyectos de Prácticas se vinculen directamente con las problemáticas que atraviesan a la ESS:

“a) las dificultades de índole económica y tecnológica; b) la escasa visibilidad, confluencia organizativa y representación colectiva de sus actores, y c) el limitado desarrollo de su identidad simbólica, en el marco hegemónico en los modos instituidos de vivir y entender lo económico y el poder como amenaza, control o dominio. A nuestro juicio, todo ello revaloriza la apuesta por generar espacios sistemáticos de formación que contribuyan a potenciar capacidades y aprendizajes en estas dimensiones”. (Pastore, 2014:78)

Además, como aporte a la dimensión política de la ESS, estos proyectos de prácticas se articulan dialécticamente con la



© Laura Hormaeche

extensión y los territorios de incidencia de la ESS. La oferta formativa surge de la extensión, se integra a ella y vuelve hacia ella en tanto amplía y fortalece el campo de la ESS y el rol de la Universidad como actor de la red de la misma. Dicho de otra manera, el dispositivo pedagógico recupera las experiencias organizativas del territorio y diseña proyectos de prácticas que entran en la docencia y la extensión. Se provoca un tejido académico territorial que se hace texto y práctica en una espiral ascendente y profunda de transformaciones subjetivas y políticas. Todos los actores participantes somos desafiados a repensar las prácticas cotidianas en su potencialidad emancipatoria. Las PP retroalimentan esta sinergia y los egresados de la TUESS amplían territorios académicos y profesionales desde la extensión junto a sus organizaciones y en los territorios de referencia para que los actores colectivos de la ESS emerjan y se robustezcan.

Por otra parte, también comprobamos el aporte de las PP a la dimensión simbólica de la ESS que entrecruza las subjetividades y las culturas. Son nuestras subjetividades movilizadas en los recorridos de las prácticas, subjetividades bordeantes (Sena y Marciano, 2013), que atraviesan tanto a los docentes como a los estudiantes/militantes/técnicos en formación, dan respuestas nuevas a viejas prácticas y crean realidades nuevas a partir de la formación. Estas tensiones además cobran valor en función de ese sujeto de los bordes que ha emergido como estudiante, que provino de experiencias de trabajo y prácticas alejadas de las matrices de valoración habitual en la vida académica. En el aula circula dinámicamente desde él la complejidad de los territorios. Trabajar en los bordes, en los pasajes, en donde los quiebres en los que los saberes academizados entran en relación con los saberes de los territorios y viceversa nos ha ubicado desde el principio en una subjetividad afectada a partir de donde permanentemente vamos construyendo saberes entre todos, saberes que impactan en los territorios porque hablan de ellos o bien son los territorios los que hablan.

Las prácticas deben constituirse no como aplicación de contenidos externos a la cotidianeidad de nuestros estudiantes sino como una manera concreta de expresar las valoraciones de otra concepción educativa que rescata saberes, trayectorias subjetivas y se compromete con una construcción territorial concreta. Las PP, construidas desde y para el territorio, son dadoras de sentido y un eje que vertebra toda la propuesta de la Tecnicatura.

Referencias bibliográficas

- Altschuler, B. (2013). Territorio y desarrollo: aportes de la geografía y otras disciplinas para repensarlos. *Theomai*, (27–28), 64–79.
- Coraggio, J. L. (2011). Principios, instituciones y prácticas de la economía social y solidaria. *Economía Social y Solidaria. El trabajo antes que el capital* (pp. 345–405). Quito: Ediciones Abya-Yala, FLACSO.
- Coraggio, J. L. (2015). Desafíos en la formación profesional vinculados a la economía popular, las políticas públicas y el desarrollo local. El rol de la universidad. *Revista +E*, (5), 6–19.
- Dahlberg, G.; Moss, P. y Pence, A. (2006). *Más allá de la calidad en la educación infantil*. Barcelona: Grao.
- Fals Borda, O.; Moncayo, V.M. (Comp.) (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO.
- Pastore, R. (2014). Construyendo espacios universitarios de formación de actores de la Economía Social y Solidaria. Reflexiones desde una práctica académica-territorial. *Voces en el Fénix*, (38), 77–83.
- Pastore, R. y Altschuler, B. (2015a). La economía social y solidaria, y los debates del desarrollo en clave territorial Reflexiones sobre experiencias y desafíos a partir de una práctica socioeducativa universitaria. *Idelcoop*, (217), 11–29.
- Pastore, R. y Altschuler, B. (2015b). Economía social y solidaria en clave de desarrollo socio-territorial en Argentina. Conceptos, políticas públicas y experiencias desde la universidad. *EUTOPIA, Revista de Desarrollo Económico Territorial*, (7), 109–128. FLACSO Ecuador.
- Sena, S. y Marciano, N. (2013) “La economía social y solidaria como constructora de una subjetividad bordeante”. *Interdisciplina e inclusión social como ejes de intervención*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Salud Mental.
- Sena, S.; Sansón, D. y García, D. (2015). La Tecnicatura en Economía Social y Solidaria: Un espacio en construcción para estudiantes y docentes. *VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata*; 29, 30 y 31 de octubre. Recuperado de: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/sena.pdf>
- Torres, R.M. (2013). Comunidades de aprendizaje. En Valdés, R.; Pilz, D.; Rivero, J.; Machado, M.M.; Walder, G.; Fernández, C. y Capra, M. (2013). *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad. UNESCO para el Aprendizaje para toda la vida*. Recuperado de: <http://www.redetis.iipe.unesco.org/wp-content/uploads/2015/10/aportes-conceptuales-de-la-Educacion-de-pers-Jovenes-y-adultas.pdf> (06/09/2016). <http://www.fronesis.org/imagen/rmt/documentosrmt/ComuApre4.pdf>

Resultados y desafíos de la educación experiencial en costos y gestión para el Centro de Emprendedores de la Economía Social y Solidaria

José Puccio

jpuccio@fce.unl.edu.ar

Romina Carola Valli

rominakarola0342@hotmail.com

Melisa De Greef

melisadegreef@gmail.com

Alejandra del Carmen Fail

alejandrafail@hotmail.com

Docentes de la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional del Litoral, Argentina

Integración de la docencia y la extensión /

Intervenciones

RECEPCIÓN: 24/06/16

ACEPTACIÓN FINAL: 10/10/16

Resumen

El presente trabajo tiene la finalidad de analizar y reflexionar sobre una práctica de extensión de educación experiencial desarrollada en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral. Se realiza un abordaje sobre la implementación de la misma, su vinculación con diversas iniciativas dentro de la Universidad, los resultados y beneficios tanto para los alumnos, como para los docentes y la comunidad a la cual está destinada dicha práctica destacando la importancia de enseñar y aprender de "otra forma", de relacionar el aprendizaje académico con la vida real y el desarrollo de conciencia social por parte de la comunidad educativa. Los contenidos planteados tienen que ver con los costos y la generación de resultados. Además se describen los inconvenientes detectados y los desafíos para futuras implementaciones de esta enriquecedora experiencia.

Palabras-clave

- Extensión
- Educación experiencial
- Aprendizaje
- Generación de resultados

Resumo

O artigo tem por objetivo analisar e refletir sobre uma prática de extensão de educação experiencial desenvolvida na Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Nacional del Litoral. Realizou-se uma abordagem sobre a sua implementação, sua vinculação com diversas iniciativas dentro da Universidade, os resultados e benefícios tanto para os alunos quanto para os docentes e para a comunidade alvo da prática, destacando a importância de ensinar e aprender "de outro jeito", de relacionar a aprendizagem acadêmica com a vida real e o desenvolvimento da consciência social da comunidade educativa. Os conteúdos apresentados têm a ver com os custos e a geração de resultados. Descrevem-se também, os inconvenientes detectados e os desafios para futuras implementações desta experiência enriquecedora.

Palavras-chave

- Extensão
- Educação experiencial
- Aprendizagem
- Geração de resultados

Para citación de este artículo

Puccio, J.; Valli, R.; De Greef, C. y Fail, A. (2016). Resultados y desafíos de la Educación Experiencial en Costos y Gestión. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 438-445. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

“Pienso, hago, produzco, luego existo.”
Alicia Camilloni

1. Introducción

Se desarrolló en la segunda mitad del año 2015 una práctica de extensión universitaria del tipo educación experiencial. Como toda acción de extensión, se vieron involucrados actores propios de la Universidad y aquellos que representan al medio social. Se articuló la experiencia desde un espacio del que forman parte el Gobierno de la provincia de Santa Fe, la Municipalidad de la ciudad de Santa Fe, y la Universidad Nacional del Litoral (UNL), destinado a todas las actividades relacionadas con emprendedores y cooperativas de trabajo nucleados en el denominado Centro de Emprendedores de la Economía Social y Solidaria (CEESS).

Desde la UNL articularon la intervención dos cátedras de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE): Costos y Gestión (CyG), materia del ciclo profesional de las carreras de Contador Público Nacional y Licenciado en Administración; y Economía Social y Solidaria, materia optativa para las mismas carreras.

2. Descripción de la intervención

Se busca fortalecer las capacidades productivas de los emprendedores a través de la gestión para la generación de resultados.¹ La pretensión es estimular, desde la planificación participativa, el intercambio de saberes entre estudiantes y emprendedores, mediante la construcción compartida de las matrices de costos de los productos y servicios de los respectivos emprendimientos. El CEES seleccionó un grupo de 20 emprendimientos que requerían apoyo técnico en herramientas de gestión y administración de costos.

En el período académico cuatrimestral correspondiente a la segunda mitad del año, la cátedra CyG ofrece tres comisiones. En una de ellas, en la que cursaron aproximadamente 60 alumnos,

1) Utilizamos la expresión “gestión para la generación de resultados” que involucra ingresos además de costos,

porque resulta más integrador que la conocida y frecuente “gestión de costos”.

“

las clases teóricas se dictaron siguiendo el cronograma habitual de la materia, y al momento de la ejercitación práctica en lugar de utilizar “ejemplos de laboratorio”, se implementó el trabajo de campo con los emprendedores

se realizó la actividad de educación experiencial, mientras que en las otras dos comisiones se aplicó la misma modalidad que se viene utilizando desde 2011, año de puesta en vigencia de la última reforma del programa de cátedra.

Las clases teóricas se dictaron siguiendo el cronograma habitual de la materia, y al momento de la ejercitación práctica en la comisión de educación experiencial, en lugar de utilizar “ejemplos de laboratorio”, se implementó el trabajo de campo con los emprendedores.

Para la acreditación de la asignatura, la modalidad vigente comprende dos instancias de evaluación parcial denominadas controles de aprovechamiento y un examen final. Los controles de aprovechamiento y el trabajo en clase definen la condición de regularidad del alumno y por lo tanto el examen final puede ser rendido bajo la condición de alumno regular o libre. Si bien el temario de examen es el mismo, el alumno regular puede optar por descartar algunas preguntas o ejercitaciones planteadas. Los contenidos que se incluyen en el primer control de aprovechamiento corresponden a los conocimientos básicos y generales de la materia que podemos resumir en definiciones, clasificaciones de costos y sistemas de costos.

Se organizó la tarea con la conformación de 20 equipos constituidos por 3 o 4 alumnos junto a un emprendedor (en general unipersonal, aunque también algunos de dos o tres dueños/socios). Cada equipo debía analizar el negocio respectivo con el objetivo de: identificar la unidad de costeo, reconocer los costos asociados a la producción diferenciándolos de los destinados a cubrir las necesidades de vida, clasificar los costos según su vinculación con el nivel de actividad y con la unidad de costeo y como conclusión confeccionar la matriz de costos del producto o servicio.

Por lo tanto los contenidos abordados en la situación real eran absolutamente coincidentes con los incluidos en el primer control de aprovechamiento. Entonces, a los alumnos de la comisión de educación experiencial se les ofrecía optar por hacer el trabajo de campo con el emprendedor reemplazando la primer instancia de evaluación a los efectos de obtener la condición de regularidad. La materialización del trabajo consistió en una presentación escrita que permitió la evaluación a los fines de acreditación. Una evaluación satisfactoria del trabajo en campo era equivalente a la aprobación del primer control de aprovechamiento. La evaluación general de la experiencia contenía diversas instancias a lo largo del proceso con participación de docentes y tutores y un encuentro final de todos los participantes para la puesta en común de los resultados. En ese último encuentro cada equipo se reunía y los alumnos debían acompañar la presentación escrita con la explicación oral de su contenido al emprendedor correspondiente.

2. Marco elemental de conceptos: extensión, educación experiencial, aprendizaje, competencias, discrepancias doctrinarias en Gestión para la Generación de Resultados

Consideramos a los procesos de extensión como espacios de construcción en común, en los cuales todos los intervinientes incluyendo las diversas instituciones y todas las personas que las representan son propietarios de saberes, en el más amplio sentido, que aportan a un colectivo de edificación que pertenece a todos. En el texto "Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender" (Menéndez y otros, 2013) encontramos bien explicitadas las bases teóricas y líneas de acción referidas a la Educación Experiencial. Tomando como referencia dentro de dicho trabajo el capítulo de Camilloni (2013), "La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario" resumimos algunos conceptos que han aportado el cuadro de análisis para la intervención que presentamos.

- Con la educación experiencial, en el marco de una estrategia de enseñanza con enfoque holístico, se busca relacionar el aprendizaje académico con la vida real.
- Las situaciones auténticas pueden generar asombro y temor porque son nuevas, muchas veces imprevistas; por lo tanto, llevan a la definición de problemas no rutinarios obligando a la formulación de nuevas soluciones.
- En la modalidad experiencial, el aprendizaje se produce mediante la búsqueda simultánea de fines comunitarios y educativos.
- Para el estudiante es clave el proceso reflexivo, son ellos los que deben asumir su tarea de manera consciente y responsable.
- Una estrategia de enseñanza apropiada para dar respuesta a requerimientos concretos de la comunidad es la de aprendizaje-servicio, en ella los estudiantes deben aplicar sus conocimientos académicos y profesionales y sus habilidades.

- Al aplicar un proyecto de educación experiencial nos encontramos con escollos, como la distribución y uso del tiempo, la capacitación de tutores y las dificultades para su evaluación.

En el marco de la modalidad vivencial, el rol del docente y la función de enseñar dan el marco general inicial, pero el foco se enciende desde el aprendizaje, el protagonista principal es el alumno quien al insertarse en una situación real, genera con su propia acción basada en la experiencia que está viviendo, su personal modo de aprender. De tal manera aprende lo que vive y el conocimiento adquirido quedará arraigado. Los saberes se construyen.

Por el contrario, en las formas tradicionales, el saber se trasmite. La dirección al menos inicial de las propuestas más conocidas, es desde la enseñanza hacia el aprendizaje.

Con la orientación dada por la educación experiencial queda constituida una forma de aprender y de enseñar que se diferencia de la habitual.

La FCE de la UNL tenía, hasta fines del siglo pasado, una única carrera de grado, la de Contador Público. Los profesionales formados en aquella época contaban con una huella que les había dejado su carrera universitaria. Nos gusta decir que la Facultad les imprimía un "sello" de formación profesional de contadores generalistas, incluyendo diversos campos de conocimiento resumidos en contabilidad, administración y economía. Así, aún hoy se destacan en diversos ámbitos de actuación en los que se diferencian de los graduados de otras universidades cuya educación resultó más concentrada en alguna de esas disciplinas en particular. Es posible que, entre otras causas, la incorporación de nuevas carreras de grado, como las Licenciaturas en Administración (1997) y en Economía (2001), haya contribuido a modificar esa identidad. No pretendemos abrir un debate hacia el pasado sino presentar la necesidad de encontrar los nuevos significados de pertenencia. Sería deseable encontrar caminos para que todos los profesionales egresados de nuestra facultad vuelvan a tener una impronta, el "sello" que los identifique y al mismo tiempo los diferencie y revalorice. En algún momento deberá ser construida la significación de una nueva identidad.

Ubicados en este punto, no podemos ignorar lo que expresa Camilloni: "el conocimiento universitario ya no se encuentra encerrado en el ámbito de las disciplinas académicas" (2013:12). Algunas acciones de la Facultad se encuentran en línea con estas ideas. Así, el Departamento de Administración, a partir del planteo de modificación de los planes de estudio, viene realizando un trabajo en el que participan las diversas cátedras que lo componen. Allí se seleccionaron tres capacidades o competencias centrales en la formación de los futuros profesionales: a) capacidad para analizar y argumentar con manejo adecuado de la expresión oral y escrita; b) desarrollo de espíritu crítico e innovador, así como la generación de nuevos conocimientos; c) competencias

“

consideramos a los procesos de extensión como espacios de construcción en común, en los cuales todos los intervinientes son propietarios de saberes, en el más amplio sentido, que aportan a un colectivo de edificación que pertenece a todos



© Roberto Strada

para el trabajo en equipo. Si bien este planteo en el seno de uno de los Departamentos forma parte de un debate que recién comienza, puede tomarse como potencial horizonte para los profesionales que nos representarán en un futuro próximo. Más adelante, al momento de presentar los resultados de la experiencia, analizaremos cuánto puede aportar la educación experiencial para la formación de estas capacidades.

Con relación al contenido disciplinar más específico de la materia Costos y Gestión y a sus antecedentes, no se puede dejar de mencionar que la FCE de la UNL tiene una vasta trayectoria a través de destacados docentes² con una particular posición doctrinaria que le ha valido el reconocimiento en los ámbitos disciplinares de la Gestión de Costos, por lo que llegó a ser identificada como la “Escuela del Litoral”.

Para resumir la posición doctrinaria, se puede mencionar que el programa de la materia plantea uno de sus contenidos analíticos como “Sistemas de Costos con discrepancia teórica” haciendo referencia a una discusión resumida en el enfrentamiento entre el criterio de Costeo Variable *versus* el de Costeo Completo. Los resultados de la experiencia también nos permitirán hacer consideraciones en este sentido.

3. Vínculos entre diversas iniciativas

Junto con las relaciones institucionales entre la Universidad y el Centro de Emprendedores, se enlaza hacia dentro de la Universidad una serie de vínculos entre distintas acciones. Muchos de estos lazos tienen que ver con la extensión, sus proyectos y programas, en especial el Programa de Economía Social y Solidaria, y varios AET, PEC, PEIS y PEII,³ desarrollados en nuestro caso desde 2009. Como ejemplo de esto, surge de trabajos previos en el marco del CEES la determinación como un eje de acción la capacitación en contenidos de gestión de los negocios.

El CEES de Santa Fe (Tealdo, 2015) es una iniciativa que se desarrolla en la ciudad de Santa Fe en forma conjunta entre el Gobierno de la provincia, la Municipalidad y la UNL, destinado a todas las actividades relacionadas en torno a emprendedores y cooperativas de trabajo.

Uno de los objetivos fundamentales de esta entidad se apoya en la conformación de grupos asociativos y cooperativos con la intención de institucionalizar organizaciones de emprendedores, generando un espacio para el intercambio de experiencias.

Este espacio ofrece capacitaciones, inscripciones en registros pertinentes, asesoramiento, financiamiento y canales de comercialización.

La experiencia que mostramos además de vincular la docencia con la extensión se ha nutrido de la investigación, conformando en definitiva un espacio de confluencia de las diferentes funciones sustantivas de la Universidad. De tal manera, los programas y proyectos de investigación en el marco de las convocatorias CAI+D,⁴ que abordaron temas con alcance hacia la contabilidad de gestión (Competitividad, Activos Intangibles, Empresas Recuperadas, Patrimonio Neto, entre otros), aportan base conceptual y descubren necesidades de aplicación concreta.

4. Presentación de los resultados de la práctica de extensión

Haber mantenido dos comisiones bajo la modalidad habitual al mismo tiempo que dictar una con la nueva modalidad posibilitó una evaluación en términos comparativos que ha resultado muy rica y que se exteriorizará a lo largo de este apartado.

La enseñanza “profesional”, en el sentido de enseñanza para ejercer la profesión, es frecuente y con una historia de más de cien años en el campo de la Medicina, pero en las carreras de Ciencias Económicas es poco habitual. Una visualización inicial de la experiencia presentada en este trabajo nos permite afirmar que, al menos como posibilidad, los alumnos tuvieron la oportunidad de establecer por primera vez una relación profesional-cliente.

De alguna manera, se encontraron con su primer cliente.

Como se dijo al principio, la evaluación se hizo en diversas etapas hasta llegar al encuentro final compartido por todos los equipos.

Durante el proceso, en paralelo con el avance en el dictado de los temas teóricos, cada equipo trabajó con la aplicación de las consignas en su caso real bajo el criterio de autogestión.

Los docentes y ayudantes asignados a la atención de la comisión actuaron en carácter de tutores, respondieron consultas y corrigieron las presentaciones de avance de cada equipo.

Al tratarse de una actividad formativa, el estudiante necesita orientación y al mismo tiempo libertad para estimular su creatividad.

Si bien estuvo presente el respaldo institucional (UNL y CEES), la relación y el vínculo con cada emprendedor fueron asumidos con compromiso y responsabilidad por el grupo de alumnos correspondiente.

2) Amaro Yardín y Hugo Rodríguez Jáuregui son figuras con amplio reconocimiento nacional e internacional.

3) AET: Acciones de Extensión al Territorio, PEC: Proyectos de Extensión de

Cátedra, PEIS: Proyectos de Extensión de Interés Social, PEII: Proyectos de Extensión de Interés Institucional.

4) CAI+D: Programa Curso de Acción para la Investigación y Desarrollo.



en paralelo con el avance en el dictado de los temas teóricos, cada equipo trabajó con la aplicación de las consignas en su caso real bajo el criterio de autogestión

Podemos comenzar a mostrar los resultados obtenidos con un resumen de expresiones de alumnos y emprendedores surgidas en la recolección efectuada durante el encuentro final.

Las expresiones de los alumnos que presentamos a continuación son demostrativas de que, desde su punto de vista, el modo de aprender les resultó novedoso y efectivo:

- "La experiencia fue excelente, celebramos la iniciativa de ayudarnos mutuamente entre alumnos y emprendedor, trabajando junto al aprendizaje que nos brinda la cátedra. (...)"
- "La experiencia nos pareció interesante y entretenida, debido a que fue una de las primeras materias en la que pudimos aplicar los conocimientos que aprendimos. Es una experiencia que vale la pena aprovechar. (...)"
- "Fue un aprendizaje mutuo e inolvidable. Este tipo de trabajo experiencial debería estar presente en más materias. (...)"
- "Fue una experiencia que permitió aprender a saber buscar datos que los profesores no nos brindan y que por nuestros propios medios conozcamos. El trabajo nos sirvió para darnos cuenta que la realidad es más compleja que los ejercicios de clase. (...)"
- "Aprendimos a valorar la iniciativa de comenzar un nuevo emprendimiento, y más aún sabiendo que este trabajo funciona como un medio de vida. (...)"
- "Conocimos personas excelentes, que hacen lo que aman y lo comparten a la ciudad. Ojalá esto continúe de aquí a futuro".

Se ve reflejado, al menos en parte, el cumplimiento de propósitos de los estudiantes, en el sentido en que lo describe Camilloni, tanto a nivel personal como hacia la sociedad. Para sí mismos, se facilitó la implicación personal, se desarrolló su autonomía y responsabilidad, adquirieron autoconfianza, tomaron conciencia de las necesidades e intereses de otros y de los suyos propios, desarrollaron capacidad para tomar decisiones y actuar en consonancia con ellas, compartieron el trabajo con otros alumnos y aprendieron los contenidos de una forma nueva.

En relación con la sociedad, desarrollaron conciencia social, se vieron implicados en la contribución directa a la solución de problemas sociales, pusieron en acción su identidad social y ciudadana, apreciaron los resultados de su trabajo en términos de su contribución al mejoramiento de la calidad de vida de los grupos sociales con los que interactúan.

Por su parte, los emprendedores se muestran satisfechos con el trabajo y aprecian el aporte concreto para sus negocios:

- "La experiencia resultó muy gratificante. Los alumnos se mostraron muy comprometidos con la elaboración de los costos de nuestros productos. (...)"
- "Fue una experiencia positiva y de ordenamiento del emprendimiento. Me ayudó a pensar en mi actividad con un enfoque más de ordenamiento desde el punto de vista de los costos. (...)"
- "Ha sido una experiencia muy buena y gratificante. Me sorprendió la dedicación y meticulosidad para obtener los datos y realizar el trabajo. Mi agradecimiento a los alumnos y los docentes por llevar a cabo esta experiencia. (...)"
- "Excelente devolución del trabajo, donde se desataca la profesionalidad de los alumnos. Dedicación y esmero. Felicitaciones a los alumnos y profesores por esta oportunidad que nos brindaron. (...)"
- "Fue una muy linda experiencia tanto para mí como para ellos. Conocieron una manera de trabajar que no conocían, el trabajo en un taller textil. Y a mí me sirvió de mucho ya que descubrí gastos que no sabía que tenía que calcular. Así que la matriz de costos que ellos realizaron la voy a empezar a aplicar en mis productos".

Cabe destacar como logro de la tarea realizada el nivel de satisfacción de los actores externos a la Universidad en términos de evaluación de la calidad del servicio prestado. Hay un impacto real en los emprendimientos puesto que a partir de la experiencia encontraron una nueva forma de ver y gestionar sus negocios.

“

el uso y la distribución del tiempo fueron un problema difícil de resolver y en el que los docentes, ayudantes y alumnos tuvieron que multiplicar sus esfuerzos para poder arribar a término con los objetivos pedagógicos satisfactoriamente cumplidos

Como análisis evaluativo propio de la cátedra, en el marco del trabajo realizado como integrantes del Departamento de Administración, podemos asegurar que se verificó una importante correspondencia de los logros obtenidos con relación a las tres capacidades o competencias deseables en la formación de los futuros profesionales. En este análisis es importante la diferencia que se aprecia al comparar lo ocurrido en las comisiones de modalidad habitual con la comisión de educación experiencial. En este sentido, el requisito de elaboración y presentación del informe a cada emprendedor resultó para los alumnos un aporte tanto al crecimiento de la “capacidad para analizar y argumentar con manejo adecuado de la expresión oral y escrita” como al “desarrollo de espíritu crítico e innovador y la generación de nuevos conocimientos”. Por su parte, las “competencias para el trabajo en equipo” se producen a lo largo del proceso al conformar grupos que de alguna manera resultan interdisciplinarios (alumnos con conocimiento teórico y emprendedores desde su realidad concreta), a los que se les plantean una consigna de trabajo, un plazo a cumplir y un informe a realizar.

Asimismo, el abordaje de la discrepancia doctrinaria en el campo de la Gestión para la Generación de Resultados propia de los contenidos de la materia CyG alcanza nueva dimensión ya que la experiencia en la acción hace que aquella discusión sea retomada por cada alumno individualmente y por los alumnos frente a los emprendedores con toda la riqueza que aporta el caso concreto y en el que al “mundo científico” se lo pone en discusión con el “mundo real” para construir un saber compartido. Finalmente, se produce un hecho cada vez menos frecuente, la discusión retorna al interior de la cátedra con nueva fuerza, los alumnos presentan nuevos argumentos y ponen a los docentes y ayudantes frente a la necesidad de debatir y contra argumentar.

En términos de acreditación, el resultado comparativo entre comisiones de las dos modalidades diferentes resulta significativo. Las comisiones de modalidad tradicional alcanzan niveles de aprobación en el primer control de aprovechamiento del orden del 70 %, con una consecuencia en el grado de abandono del curso, ya que es frecuente un alto nivel de deserción dentro del grupo que no aprobó el primer control a partir de ese momento. En la Comisión de educación experiencial no se produjeron abandonos y la totalidad de los alumnos alcanzó el nivel suficiente para considerar aprobado su trabajo escrito que era equivalente a la aprobación del primer control.

Los recorridos posteriores a esa instancia, que son el segundo control de aprovechamiento y la evaluación a través del examen final, no arrojan diferencias apreciables entre los diferentes grupos.

5. Relativización de los resultados y desafíos hacia el futuro

Para una mejor interpretación de los resultados exponemos a continuación las objeciones, insatisfacciones e incumplimientos que hacen a la integridad de la evaluación de la experiencia. Ellas nos permiten presentar también qué desafíos surgen pensando en cómo seguir avanzando.

Un 20 % de los equipos no participó del encuentro final y por lo tanto es prudente inferir que sus evaluaciones no son similares a las expresadas tanto por alumnos como por emprendedores; sería conveniente incorporar instancias de recolección posteriores al encuentro final para completar la evaluación.

El alcance de la responsabilidad de los alumnos, que en algunos casos se puede superponer o enfrentar con la de los docentes y ayudantes (que representan una cátedra, una Facultad, la Universidad) no se puso en discusión en forma previa dentro de la cátedra, por lo tanto cada uno de sus integrantes se vio obligado a aplicar su criterio profesional-docente. Resulta necesario construir criterios compartidos para aplicar en experiencias futuras.

Deberemos enfrentar el reto de ampliar la experiencia, por ejemplo, a todas las comisiones y también profundizarla hacia el resto de contenidos. En ambos sentidos, se puede considerar que aún la propuesta no ha alcanzado el grado de desarrollo para ser considerada integradora.

En la experiencia descrita, la educación experiencial le daba al alumno una acreditación para la etapa de regularización de la materia, y reconocemos que la incorporación al currículo debe ser una instancia de evaluación integral a los fines de la acreditación, en tanto trabajando en esta línea llegará el momento de considerar las experiencias de educación experiencial suficientes para la

acreditación en igualdad de jerarquía que el examen final. Tampoco hubo formación previa específica para tutores y participación sustantiva de los estudiantes en el desarrollo de la propuesta.

El uso y la distribución del tiempo fueron un problema difícil de resolver y en el que los docentes, ayudantes y alumnos tuvieron que multiplicar sus esfuerzos para poder arribar a término con los objetivos pedagógicos satisfactoriamente cumplidos.

Además, se puso en discusión, sin arribar a conclusiones definitivas, la determinación de los lugares de encuentro entre alumnos y emprendedores.

6. Conclusiones

Destacamos el aporte de una práctica de educación experiencial para la construcción de conocimiento compartido en un marco de aprendizaje-servicio que integra las funciones sustantivas de la universidad (docencia, extensión e investigación).

Creemos que se ha mostrado un camino apropiado para el basamento de la enseñanza profesional en el campo de las Ciencias Económicas, compatible con líneas de acción pensadas desde el Departamento de Administración al definir capacidades o competencias deseables.

Nos parece lógico que un espacio que se encuentra en construcción arroje solo algunos resultados y muchas falencias. Consideramos que lo conseguido siempre verifica que hay cierta razón en el camino emprendido y que las insatisfacciones, al contrario de inmovilizarnos, nos motivan para la acción futura.

Referencias Bibliográficas

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

Menéndez, G. (2013). Conclusiones y reflexiones finales. En Menéndez, G. y otros, *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y de enseñar* (pp. 92–96). Santa Fe: Ediciones UNL.

Tealdo, J. C. (2015). El Programa de Extensión de Economía Social y Solidaria de la Universidad Nacional del Litoral. *Revista +E versión digital*, (5), 136–141. Santa Fe: Ediciones UNL.

La Facultad de Humanidades en la cárcel: formación docente, investigación y extensión

Integración de la docencia y la extensión /
Intervenciones

Brenda Hidalgo

Docente investigadora de la Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.
brenda.hgo@hotmail.com

Mario Arnoldo Alanís

Docente investigador de la Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca
maalanis@arnet.com.ar

RECEPCIÓN: 24/06/16

ACEPTACIÓN FINAL: 10/10/16

Resumen

Las prácticas de extensión universitaria han permitido la construcción de vínculos entre actividades académicas y la comunidad local y se han establecido líneas de acción que apuestan al fortalecimiento de políticas de inclusión mediante la creación de programas, los cuales promueven el desarrollo de proyectos de investigación y la realización de propuestas interdisciplinarias con criterios de participación y responsabilidad entre las partes componentes. En el presente trabajo se propone dar a conocer algunos de los desempeños en el marco del programa "La Facultad de Humanidades en la cárcel", perteneciente a la Universidad Nacional de Catamarca. Consideramos que tales actividades han permitido, tanto en la formación como en la investigación, generar procesos que nos sitúan frente a una función social y política de fortalecer espacios que garanticen la educación como un derecho social, trascendiendo contextos.

Palabras-clave

- Extensión
- Formación docente
- Investigación
- Cárcel

Resumo

As práticas de extensão universitária têm permitido a criação de vínculos entre atividades acadêmicas e a comunidade local, estabelecendo-se linhas de ação que confiam no fortalecimento das políticas de inclusão através da criação de programas que promovem o desenvolvimento de projetos de pesquisa e a realização de propostas interdisciplinares, com critérios de participação e responsabilidade entre as partes componentes. Neste trabalho propomo-nos apresentar alguns dos desempenhos obtidos no âmbito do programa "La Facultad de Humanidades en la Cárcel", perteneciente à Universidade Nacional de Catamarca. Acreditamos que tais atividades têm permitido tanto na formação quanto na pesquisa, gerar processos que nos situam diante da função social e política de fortalecer espaços que garantam a educação como un direito social, transcendendo contextos.

Palavras-chave

- Extensão
- Formação docente
- Pesquisa
- Presídio

Para citación de este artículo

Hidalgo, B. y Alanís, M. A. (2016). La Facultad de Humanidades en la cárcel: formación docente, investigación y extensión. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 446-452. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

1. El programa en marcha

En el año 2005 se puso en marcha el programa de extensión: “La Facultad de Humanidades en la cárcel” con la intención de institucionalizar acuerdos con el Servicio Penitenciario de la Provincia de Catamarca. Tal implementación buscó, por un lado, acercar el dictado y conocimiento de la oferta académica al interior de la cárcel y, por otro, generar espacios de apertura a tareas vinculadas con el desarrollo de proyectos de investigación. Ante ello, entre los propósitos¹ con los que cuenta la propuesta, podemos mencionar:

- Contribuir al dictado de materias de carreras que ofrece la Facultad de Humanidades, en el ámbito del Servicio Penitenciario Provincial (SPP) y que tenga como destinatarios a privados de libertad, quienes por sus condiciones de detención no pudieran asistir a la sede de la unidad académica.
- Fomentar el desarrollo de proyectos de investigación que contribuyan a producir conocimientos sobre la construcción de identidades, las prácticas cotidianas, códigos, trayectorias sociales, entre otros aspectos, al interior del Servicio Penitenciario de la provincia.
- Orientar los medios y proveer los recursos que permitan la ejecución de proyectos de extensión aprobados por el Consejo de Extensión de la Facultad de Humanidades y que tenga como destinatarias a las personas recluidas en la cárcel.

1) Los objetivos han sido retomados del marco acuerdo emitido entre la Facultad de Humanidades y el Servicio Penitenciario de la Provincia, bajo la resolución C.D.F.H.N° 050. Dando origen al programa: La Facultad de Humanidades en la Cárcel.

2) Desde el año 2008, la Unidad Penal de Varones n° 3, se encuentra en el nuevo edificio del SPP, ubicado en Miraflores, departamento Capayán, a kilómetros de la ciudad capital.

3) Hasta el año 2014, funcionó la Uni-

dad correccional de Mujeres en la calle 1 de Mayo, actualmente se encuentra ubicado cerca del antiguo predio del SPP, por Av. Colón y Mendoza.

4) Hasta el año 2007 se ubicaba en la ciudad capital, sobre Avenida Güemes y Avenida Virgen del Valle.

5) Están mediadas por docentes, egresados, alumnos avanzados y ayudantes de cátedras. Al momento de ingresar a la cárcel se emite una nomina con los datos y dedicación correspondiente de los integrantes del

En el marco de las responsabilidades institucionales, entre la Facultad de Humanidades y el SPP, se establecen acuerdos vinculados, a cargo de esta última institución, relacionados con el traslado de las personas responsables del dictado de clases en el penal de varones, el cual se encuentra ubicado a varios kilómetros de la ciudad,² en tanto que el penal de mujeres se sitúa a unas cuadras de la Universidad.³ Asimismo, el SPP se encarga del traslado de los alumnos/as que obtienen el permiso para cursar sus estudios en la Facultad.

En sus primeros años, el desarrollo de las actividades académicas se llevó a cabo mediante la participación voluntaria de docentes y egresados de distintos departamentos: Trabajo Social, Inglés, Filosofía, Ciencias de la Educación, Geografía e Historia. Ellos asistían al SPP⁴ para promover el acceso de las personas que se encontraban privadas de su libertad a las distintas carreras de la Facultad. En los últimos años, la intervención se extendió a otros claustros, por lo que en la actualidad se desempeñan en el dictado de materias también ayudantes alumnos y alumnos avanzados. Las tareas académicas que se inician⁵ mediante el dictado de los talleres de orientación vocacional y vida universitaria son las primeras acciones que se llevan a cabo y no solo permiten conocer la participación de los alumnos/as detenidos/as inscriptos en cada carrera⁶ sino que se generan instancias de resignificación de los

programa y proyectos de investigación, para dar inicio al dictado de las clases y trabajos de investigación, tanto en el penal de varones como en la cárcel de mujeres.

6) La nomina de alumnos/as que asisten a clases es autorizada por el juez de Instrucción Penal con asesoramiento del equipo profesional del SPP. Es enviada a la Facultad de Humanidades. En este sentido, al interior de la cárcel, se plantea la convivencia de lógicas de funcionamiento que se

enmarcan, por un lado, desde la penitenciaria, en los sistemas normativos de ejecución de la Pena Privativa de la Libertad (Ley 24660), y por otro, desde la Universidad, en el hacer autónomo de sus prácticas y la promoción de sus políticas educativas, las cuales se emparentan con los propósitos que trae la Ley de Educación Nacional (26206) al buscar la restitución de derechos educativos en tales contextos.

procesos de formación ante estos nuevos escenarios de desempeño. Las actividades al interior de los penales se realizan en los espacios establecidos para el funcionamiento educativo. De ese modo, tanto en el penal de varones⁷ como en el penal de mujeres⁸ se cuenta con un lugar destinado a ello. No obstante, la disponibilidad de aulas es más amplia en la de varones, por lo que se pueden desarrollar varias clases al mismo tiempo. En el caso de las mujeres, al tener un aula de usos múltiples, el tiempo prevalece en la designación de las actividades por realizar.

El reconocimiento de tales tareas académicas tiende a construir un lugar de afirmación de los derechos educativos de las personas que se encuentran cumpliendo una condena o están procesadas, de manera que en su horizonte emerge el sistema universitario como una posibilidad.

Desde este posicionamiento, estos contextos de privación de la libertad se establecen en espacios sociales permeables y la aproximación al interior de la cárcel permite generar otras maneras de relacionamiento, nuevas miradas en torno al contexto como lugar de construcción de prácticas de enseñanza–aprendizaje, de investigación y formación docente, que van más allá de los dispositivos de seguridad propios del lugar. Siendo la cárcel pensada como un espacio que no solo debe ser reducida a mecanismos de vigilancia y control, donde, si bien prevalece el binomio de lo permitido y lo prohibido, también es factible que sea un lugar de producción de significados y otorgamiento de sentido al interior de ese ámbito, donde se busca construir espacios de apertura, de diálogo y de interrogantes con relación al sentido que se va construyendo entorno a la educación.

Partiendo de un enfoque que busca generar instancias de prácticas que se apartan de posturas vinculadas a la acción e intervención, como campo de aplicación penitenciaria,⁹ como dispositivo de funcionamiento, que condiciona y regula la vida total de los sujetos. Consideramos que aprender es aprehender desde la pregunta, desde la ejemplificación, desde la representación de situaciones que permiten pensar, repensar y reflexionar más allá de la mera transmisión de contenidos. Este posicionamiento es compartido con el planteo que realiza Nuñez Pérez (2009:67), quien sostiene que:

“En la acción educativa no se trata de imperativos, sino de tiempos disponibles para escuchar y ser escuchados; para

preguntar y preguntarse...para ver pasar otros mundos y albergar en ellos esperanzas otras. Dar lugar a otras miradas, a otras maneras de entender el mundo, de explicarlo y explicarse”.

2. Acciones vinculadas a la formación docente

En este marco emergen cuestiones vinculadas a los sentidos que asumen las prácticas de enseñanza–aprendizaje en estos contextos, que se convierten en escenario que siguen siendo poco visibles en los procesos de formación de educación superior universitaria, por lo cual podemos preguntarnos: ¿cómo se integra esta modalidad de enseñanza en los aprendizajes curriculares de los estudiantes?, ¿se piensa en estos escenarios como espacios de desempeño profesional?, ¿qué demandas y desafíos generan en la formación docente?

La problematización sobre el lugar que adquieren estos contextos, en la formación docente inicial, en algunos casos, dependen de posicionamientos y lineamientos políticos–académicos que, pueden ser asumidos mediante la incorporación de contenidos curriculares que den a conocer los propósitos y objetivos de las modalidades educativas, en este caso puntual, nos referimos a la educación en contextos de privación de la libertad; no obstante, una posible respuesta a la incorporación de estos escenarios se genera, a través de actividades de extensión, de propuestas de formación, que permiten incorporar ésta modalidad, en el desempeño de tareas que se construyen desde prácticas situadas.

Ante ello, consideramos que las instancias de prácticas de enseñanza, que se llevan a cabo al interior de la cárcel, amplían los escenarios pedagógicos, poniendo de manifiesto estos espacios como posibles lugares de desempeño profesional, que poco son visibilizados. La construcción de práctica, en este sentido, está vinculado al planteo que realiza Alliaud y Antelo (2011), al establecerse como un puente entre la institución formativa y las instituciones escolares, siendo en los contextos de actuación donde los alumnos empiezan a transitar nuevos roles y desempeños, del mismo modo que emergen demandas y desafíos que provienen en confrontación con elementos que se van adquiriendo en la formación.

7) Funciona la Escuela de Adultos n° 43 (primaria–alfabetización), CENS n° 50 (secundaria).

8) Funciona el anexo del CENS n° 50 (secundaria).

9) Se alude a la concepción de educa-

ción enmarcada como tratamiento, como practica de reinserción, reeducación y resocialización. Estudios sobre ello se encuentra en Daroqui (2000), Gutiérrez (2010), Herrera (2010).



© Hugo Pascucci

“

creemos que la formación docente, debe ser capaz de generar instancias de reflexión en pos de desarmar un discurso arraigado sólo en la noción de enseñanza

Resulta importante señalar que estas demandas están vinculadas a las construcciones significativas que se originan, en los contextos de desempeño real, ante demandas institucionales, que llevan a problematizar la propia experiencia, con los saberes curriculares. En este sentido, como plantea Schon (citado en Sanjurjo, 2014), la reflexión *en* la acción y la reflexión *sobre* la acción nos permiten construir conocimiento sobre lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo. En otras palabras, lleva a replantear el proceso de enseñanza continuamente en función de brindar herramientas necesarias de aprendizaje, respondiendo a la multiplicidad y complejidad de los contextos de actuación.

De ese modo, el trabajo a través de encuentros, con alumnos avanzados y ayudantes de cátedras, que participan del programa, nos permitió ir trabajando en forma conjunta en la construcción de tres dimensiones, las cuales son retomadas de los aportes de Huergo y Morawichi (2008):

- *El espacio diseñado*: ante el reconocimiento del espacio y la organización de los tiempos (ubicación de la escuela al interior del penal): prescripciones y regulaciones establecidas.
- *El espacio recorrido*: en el desarrollo de algunas actividades, al momento de esbozar estrategias didácticas, aludiendo a las inscripciones particulares de lo vivenciado en el hacer de las prácticas.
- *El espacio representado*: se trabaja con relación a las dificultades de aprendizajes que se presenta en los/as estudiantes preso/as, vinculadas al material de estudio, interpretación y análisis de los textos, la atención y participación, siendo indicadores que llevan a trabajar en la restructuración y planificación de las clases, al momento de pensar cada encuentro. Los cuales adquieren sentidos diferentes y ante los cuales se regresa con sensaciones diferentes (lo percibido y lo significado) (Huergo y Morawicki 2008).

Poder pensar estas categorías teóricas, es un modo de indagar en la formación de prácticas preprofesionales, que les permiten, por un lado, una movilidad itinerante, donde de ser alumnos pasan a desempeñar tareas que los ubica ante posicionamientos y maneras

de actuar, custodiadas bajo lógicas instituidas de la institución escolar, y por otro, otorgar sentido y significado a la educación en estos contextos de privación de la libertad.

En esta etapa de formación, el aprendizaje colaborativo y participativo, es la impronta con la que se ha venido trabajando, desde el programa, a lo largo de todos estos años. Ante ello, creemos que la formación docente, debe ser capaz de generar instancias de reflexión en pos de desarmar un discurso arraigado sólo en la noción de enseñanza, para poder añadir otros componentes que la integran: sujetos, contextos, realidades, vivencias, experiencias. De ese modo, la relación pedagógica no se establece desde relaciones verticales, sino que se construye a través de vínculos e instancias de relacionalidad donde emerge el desdibujamiento de escenas de prejuicios condenatorios hacia quienes están procesados/as o condenados/as.

La enseñanza mediada por el diálogo, la interacción, ejemplificación y problematización, ante las exigencias del contexto, es un pilar que sostiene las prácticas docentes que se construyen al interior de la cárcel. En aquel mundo complejo, susceptible de interpretaciones, representaciones, estigmas y desconocimiento. Poder trascender los barrotes y muros, los imaginarios y los supuestos sobre la cárcel, es lo que ha permitido y sigue permitiendo poder llevar a cabo anualmente la coordinación de los grupos de trabajo que ingresan al interior de estos contextos.

Un aspecto importante de estas actividades ha sido generar instancias de intercambios y socialización a través de talleres, en jornadas y congresos, lo cual ha posibilitado el debate y la construcción de aprendizajes compartidos, pensando en la modalidad educativa de educación en contexto de privación de la libertad en la formación docente.

3. Acciones desarrolladas vinculadas a la investigación

La creación del Programa tendió un puente hacia el interior de la cárcel, como un ámbito de investigación, como un estudio social, que se aleja de su fisonomía clásica como dispositivo de castigo

para ser pensado desde las acciones humanas acompañadas de sentidos y significados, que emergen de procesos de subjetivación e interpretación. De este modo, al margen del ámbito judicial y penal que impregnan estos contextos, nos situamos frente sujetos de derechos, de diálogos y conversaciones, sobre su estar *allí*.

El primer trabajo de investigación que se llevo a cabo estaba conformado por docente y egresados que participaban del dictado de materias en el SPP. Entre los interrogantes que se formulaban estaba el interés puesto en las interacciones y prácticas que se van construyendo y reconstruyendo ante la convivencia y los procesos de socialización que se configuran al interior de la cárcel. Así, en: "Estudios sobre la cárcel: una aproximación a las prácticas y estrategias de constitución y reproducción de identidades individuales y colectivas (2005–2008)",¹⁰ se indaga respecto de las formas de relacionarse; el sentido y el significado que se les asignan a esa situación de privación; la concepción y uso del espacio y el tiempo en la cárcel. Ante esto último se tuvo en cuenta la participación en la investigación de guardiacárceles, en pos de poder aproximarse a las prohibiciones y permisos que circulan al interior. Con relación al ámbito educativo, estas investigaciones permitieron comenzar e indagar la cárcel como un nuevo contexto de enseñanza–aprendizaje.

Desde el año 2009 se desarrolla un nuevo proyecto de investigación denominado: "La vida más allá del encierro: las prolongaciones de la sociedad en la organización de la vida comunitaria en la cárcel",¹¹ y en el mismo participan alumnos becarios y alumnos avanzados de distintas carreras de la Facultad de Humanidades, generándose nuevas dinámicas de trabajo para la promoción e integración de los aprendizajes, experiencias y conocimientos producidos por ellos. El eje organizador de esta investigación se centraba en la unidad penal de varones. Su indagación partía de la reciente reubicación, que se produjo en el año 2008, del nuevo edificio del Sistema Penitenciario. Se buscaba conocer el impacto que generaba la nueva ubicación del penal, con relación a los vínculos que se establecen entre los presos con sus familiares y demás agentes externos. La nueva estructura y organización de los pabellones al

interior de la cárcel establecían nuevos interrogantes que llevaron a preguntarse respecto de las relaciones sociales que se generaban entre los presos, es decir, prácticas y significaciones resultado de sus estrategias de socialización. Pensando ello en cuanto al espacio carcelario y sus prescripciones, reglamentaciones y mecanismos de regulación. Respecto a esto último se trabajo con relación a la cárcel de mujeres. Con relación al ámbito educativo, el lugar de la escuela y los procesos de escolarización cobraban vital importancia.

Desde el año 2014 se está trabajando con algunos interrogantes que se manifiestan en la formulación del proyecto: "Sociedad y delito en Catamarca. Recorridos delictivos, políticas punitivas y prácticas culturales al interior de la cárcel".¹² La pretensión de esta investigación es profundizar en la situación de las mujeres que se encuentran procesadas y detenidas en la cárcel de mujeres, y seguir ahondando en el conocimiento de las relaciones y vínculos que se vienen trabajando sobre el penal de varones. La característica de este proyecto se da en la participación interinstitucional con miembros integrantes que se desempeñan en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Catamarca. Este trabajo en forma conjunta ha llevado a que los interrogantes de la investigación no solo sean planteados desde las ciencias sociales sino que se aúna en su problematización el campo del Derecho. Los proyectos desarrollados en tales contextos se han caracterizado por el trabajo interdisciplinario y relacional que aportan los integrantes ante distintas miradas, posicionamientos y enfoques desde sus campos de formación. Asimismo, la reconfiguración de las dinámicas de funcionamiento ha llevado a la incorporación de alumnos de las distintas carreras, generándose una ampliación ante la participación de prácticas de investigación como campo de formación. En algunos casos, estos procesos formativos han sido impulsados por políticas promovidas por becas de investigación¹³ que fortalecen el acompañamiento en el desarrollo de los primeros desempeños como la continuidad y formación de recursos en estos ámbitos.

El intercambio de opiniones y posicionamientos con relación a la cárcel como ámbito de estudio ha generado la producción de

10) Proyecto acreditado por la Sedecyt UNCA (2005–2008) a cargo del Mgter. Alanís, Mario Arnoldo; integrado por: Bértola, Leonardo; Herrera, Herminda; Narváez, Gabriela; Pessacq, María Isabel; Jalile, Eleonora; Cardoso, Ana del Huerto; Gordillo, Silvana; Pistarelli, Mariela.
11) Proyecto acreditado por la SECYT UNCA (2009–2012) a cargo del Mgter. Alanís, Mario Arnoldo; integrado por: Cardoso, Ana del Huerto; Narváez,

Gabriela; Gordillo, Silvana; Iturriza, Joaquín; Orellana, Paola; Zurita, Claudia; Mensa, Cecilia; alumnos: Córdoba, Nancy; Hidalgo, Brenda.
12) Proyecto acreditado por la SECYT UNCA (2014–2017) a cargo del Mgter. Alanís, Mario Arnoldo; integrado por: Cardoso, Ana del Huerto; Orellana, Paola; Vaquinsay, Elizabeth; Tarcaya, Carina; Hidalgo, Brenda; Torres, Nelson; Lilljedalh, Enrique; Carrizo, Rubén; Vera, Mariana; alumnos:

Miranda, Melisa; Gómez, María.
13) El programa de becas emitidas por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) ha promovido la participación e interés responsable de alumnos que han iniciado sus primeros pasos en la investigación a través del desarrollo de un plan de trabajo que se va realizando mediante el acompañamiento y participación en las distintas actividades llevadas a cabo por el trabajo en equipo con los miembros integran-

tes del proyecto de investigación. Asimismo, la participación en estos proyectos ha permitido un espacio para el trabajo de egresados que, a través del otorgamiento de becas promovidas por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), pueden seguir fortaleciendo los conocimientos y aportes que se generan desde la investigación como campo de formación.

“

esas voces acalladas son las que irrumpen en las narrativas, entrevistas, en charlas y diálogos que se tienen con esos Otros que son parte de un nos-otros social

conocimientos puestos a consideración a través de una serie de publicaciones denominada: *La vida en la cárcel. Intercambios, exclusión y control social*. El trabajo de estas publicaciones no solo remite a teorías, marcos epistemológicos y estrategias metodológicas, sino que da lugar a aquellas voces que son, sentenciadas y condenadas socialmente, como cuerpos depositados en un lugar que debe mantenerlos alejados, olvidados e invisibilizados, emergiendo en los discursos ante el miedo y la estigmatización. Esas voces acalladas son las que irrumpen en las narrativas, entrevistas, en charlas y diálogos que se tienen con esos Otros que son parte de un nos-otros social.

4. A modo de cierre e integración

Las tareas de investigación y docencia que se generan desde el Programa de extensión “La Facultad de Humanidades en la cárcel” han constituido procesos que fortalecen políticas de inclusión y de interés ante los derechos educativos de las personas que se encuentran en contextos complejos como la cárcel. Desde la Facultad de Humanidades, tales prácticas han sido un anclaje con aquellos ámbitos de la vida social que son interpelados por las acciones y determinaciones de discursos que remiten al ámbito jurídico-penal. La cárcel se ha constituido en un lugar de aprendizaje, posibilitando el trabajo interdisciplinario, interclaustrado e interinstitucional, que se va articulando al momento de debatir, pensar y repensar las tareas que se llevan a cabo, y haciendo factibles instancias de trabajo que materializan, desde múltiples miradas, la producción de conocimientos. El trabajo colaborativo ha sido, y sigue siendo, un pilar fundamental en el desarrollo de esta tarea, la cual, en términos de políticas educativas, acompaña en la divulgación y conocimiento de la modalidad educativa: Educación en contextos de privación de libertad, regulada por la Ley de Educación Nacional 26206, y promueve el acceso, la integración y la permanencia de alumnos/as detenido/as al sistema de formación de estudios superiores.

La creación de programas que dan visibilidad a contextos donde el proceso de formación se integra desde la formación docente, la investigación y la extensión, genera instancias de aprendizajes que permiten interpelar posicionamientos, prácticas y supuestos que se construyen y de-construyen ante acciones que involucran la responsabilidad, el compromiso y el deseo de llevar a cabo estas tareas.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Daroqui, A (2000) “La cárcel en la universidad. El discurso penitenciario en la normativa y prácticas interinstitucionales”. En Nari, M y Fabre, A (comp) (2000) *Voces de mujeres encarceladas*. Buenos Aires, ed. Catálogos.
- Gutiérrez, M (2010) “Derechos y sistema penal: la dimensión jurídica de las prácticas en contextos de encierro”. En Herrera, P y Frejtman, V (2010) *Pensar y hacer educación en contextos de encierro*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Huergo, J. y Morawicki K. (2008). *Re-leer la escuela para re-escribirla (I) La escuela como espacio social*. En Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa Dirección de Educación Superior Subdirección de Formación Docente. Disponible en: http://www.formadores.org/default_archivos/comunicados2009modulo practica.pdf
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). Ley 26206 de Educación Nacional. Hacia una Educación de calidad para una sociedad más justa.
- Núñez Pérez, V. (2010). Espacios carcelarios/espacios educativos. En T. Añaños, F. (Coord.), *Las mujeres en las prisiones. La educación Social en contextos de riesgo y conflicto* (pp. 65–75). Barcelona: Gedisa.
- Sanjurjo, L. (2014). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas. *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Universidad Nacional de Catamarca (9 de agosto de 2005). *Resolución CDFH n° 050: Programa “La Facultad de Humanidades en la Cárcel”*.

.4

Reseña de libros



© Hugo Pascucci

Integralidad: tensiones y perspectivas

Integración de la docencia y la extensión /
Reseña de libros

Universidad de la República. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. (2010). Cuadernos de Extensión.,(1). Montevideo: UdelaR. 108 páginas. Disponible en versión digital.

Reseñado por Agustín Cano Menoni

Universidad de la República, Uruguay.
agustincanom@gmail.com



El libro que aquí se reseña reúne un conjunto de trabajos que dan cuenta de una coyuntura muy interesante de la historia extensionista de la Universidad de la República de Uruguay (UdelaR): el impulso de la política de la "integralidad" en el período 2006–2014. Dicha política, basada en algunos antecedentes históricos de la tradición extensionista de la universidad uruguaya, consistió en el desarrollo conceptual y el impulso programático de una concepción de la extensión integrada a la investigación y la enseñanza curricular, y preocupada por los aspectos ético–metodológicos de un vínculo dialógico y transformador entre universidad y sociedad. Publicado en 2010, este libro condensa las discusiones teóricas y político–programáticas más relevantes y fecundas de dicha coyuntura de importantes transformaciones. Componen el libro cinco capítulos que analizan las "tensiones y perspectivas" de la integralidad desde una diversidad de enfoques, abordando el tema en sus dimensiones políticas, pedagógicas y epistemológicas. El entonces rector Rodrigo Arocena abre el libro con un prólogo donde se pregunta los "porqué, cuál y cómo" de la "curricularización de la extensión". El autor destaca la pertenencia de la extensión a la tradición reformista de la Universidad Latinoamericana, al tiempo que señala la necesidad, en la actualidad, de un segundo proceso reformista, que complete las tareas inacabadas por la reforma de Córdoba. En este proceso transformador, el autor asigna a la extensión, integrada a las demás funciones, un papel preponderante. En sus "Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales", segundo capítulo del libro, Tommasino y Rodríguez plantean los aspectos conceptuales principales de la perspectiva de la integralidad vista desde el quehacer extensionista. Los autores sintetizan el proceso en curso en la UdelaR, las principales resoluciones universitarias que fueron pautando el desarrollo de esta política, así como información estadística sobre los primeros pasos de la implementación de la propuesta. Sobre esta base, proponen algunas referencias teóricas para fundamentar desde el punto de vista pedagógico y epistemológico el desarrollo de la integralidad de las funciones desde una concepción crítica de

extensión, surgida de la tradición de la educación popular freireriana. En el tercer capítulo, Judith Sutz realiza un interesante planteo al formular a la integralidad "como espacio de preguntas recíprocas" entre diferentes tradiciones institucionales que conviven en la Universidad, evitando así el riesgo de una vana aspiración de borrar sus diferencias, y situando la potencia del diálogo a partir de ellas. La autora señala a su vez la importancia de este diálogo para revertir los aspectos más regresivos que el capitalismo académico ha operado sobre los modos de producción de conocimiento, valiéndose para ello de las ya clásicas nociones mertonianas en torno a los criterios normativos para el desarrollo de la investigación. Completan el libro un abordaje epistemológico y otro pedagógico. El primero, a cargo de Álvarez Pedrosian, articula referentes teóricos de distintas corrientes filosóficas en una reflexión novedosa en torno a temas como el diálogo interdisciplinario, las relaciones sujeto–objeto de conocimiento y las lógicas diferenciales de los procesos de investigar, enseñar, aprender e intervenir. En el capítulo final del libro, Antonio Romano ensaya una mirada pedagógica e histórica sobre la integralidad, señalando algunas tensiones que ya es posible advertir en el proceso de su institucionalización, y recuperando referencias pedagógicas de la universidad medieval que ayudan a desnaturalizar nuestras ideas internalizadas en torno a los formatos de la enseñanza universitaria. Aun cuando cambios institucionales regresivos puedan tornar adversos los contextos para el desarrollo de estas políticas, tanto en Uruguay como en la región resulta pertinente y necesario volver sobre este libro, revisar sus planteamientos, retomar sus discusiones, reformular sus preguntas e intentar nuevas respuestas, para continuar avanzando en el camino de una formación universitaria integral comprometida socialmente.

Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y de enseñar

Integración de la docencia y la extensión /
Reseña de libros

Menéndez, G. y otros (2013). Santa Fe: Ediciones UNL. 98 páginas. Disponible en versión digital.

Reseñado por Valeria Boruchalski

Universidad Nacional del Litoral

vale.boruchalski@hotmail.com



Integración docencia y extensión propone un recorrido histórico y conceptual por el camino de la Universidad Nacional del Litoral en materia de extensión universitaria. Con la pregunta sobre el sentido de la educación como telón de fondo, el libro ofrece una reflexión en torno a las experiencias de prácticas de extensión teniendo en cuenta a los sujetos que participan en ella, que le dan sentido, que significan y resignifican las acciones e intervenciones.

En tanto plantea la extensión como un eje estructurante de las universidades públicas argentinas, la obra recupera y actualiza el debate sobre la misión social de las instituciones educativas. Siete artículos le dan forma al ejemplar cuya trama pone de manifiesto las voces heterogéneas de los protagonistas con los aportes provenientes de cada uno de los autores. Con prólogo de Susana Celman, el libro se estructura en cuatro partes a las que se agrega un apartado de conclusiones y reflexiones finales; como resultado, la obra muestra la riqueza de enfoques teóricos conceptuales acerca de la extensión al mismo tiempo en que da cuenta de las numerosas experiencias concretas con características particulares. La educación experiencial se pone en el centro del debate en el primer capítulo del ejemplar de Ediciones UNL. En él, Alicia Camilloni se pregunta sobre los aprendizajes experienciales, cuáles son sus características y, ahondando, acerca de cómo construir significado de una experiencia. Con el énfasis puesto en procesos reflexivos, la autora analiza las posibilidades de incluir este tipo de educación en los currículos universitarios sin dejar de lado las tensiones y los problemas de la cuestión. Las diversas modalidades comprendidas, las condiciones y la evaluación de este tipo de aprendizaje constituyen también tema de debate.

El segundo apartado se compone de tres textos; el primero de ellos, cuya autora es Milagros Rafagheli, aborda la dimensión pedagógica de la extensión, para lo que retoma diferentes enfoques conceptuales con relación a la educación. Con la pregunta sobre las condiciones que debe tener una práctica de extensión para constituirse en una práctica pedagógica, se abre el recorrido a diferentes experiencias, propuestas de aprendizajes y perspectivas de evaluación. El segundo de los artículos, escrito por María Elena

Kessler, pone el foco en las intervenciones sociales desde la extensión universitaria pensadas por la UNL y analiza en detalle los ejes estratégicos de intervención establecidos por esta casa de estudios. Por último, Gustavo Menéndez, trabaja en la dimensión comunicacional de la extensión entendida principalmente como diálogo y pone de relieve la importancia de la relación con el otro y la reflexión sobre la propia práctica.

El relato del camino recorrido por la UNL constituye el eje central de la tercera parte del libro. En ella los autores dan cuenta de las diferentes instancias de trabajo de los equipos de extensión, resaltan como puntos de partida los planes de desarrollo institucional y la creación del Área de Incorporación Curricular de la Extensión de dicha institución educativa. Explicitando el marco conceptual así como las metodologías utilizadas, el texto también abre nuevos interrogantes, esboza nuevas metas y plantea la necesidad de pensar nuevas aperturas en términos de continuidad. El cuarto apartado trabaja sobre la institucionalización e incorporación curricular de la extensión, plantea como un desafío la integración con la investigación y la docencia como parte conjunta de la vida académica que participe significativamente de los procesos de aprendizaje y enseñanza. En el escrito Gustavo Menéndez se propone profundizar la reflexión en torno a la relación universidad-sociedad haciendo foco en las principales dimensiones a partir de las cuales la UNL entiende a la extensión: dimensión sustantiva e institucional; comunicacional; social como transformación y dimensión pedagógica.

Con la pregunta por cómo deberían integrarse las funciones sustantivas de docencia, extensión e investigación para desarrollar plenamente el pensamiento crítico y la formación de ciudadanos comprometidos socialmente, el libro concluye con la propuesta de pensar y repensar la universidad. Debido a que coloca a la extensión en el centro del debate, la obra reivindica y visibiliza la riqueza conceptual y multidimensional de la extensión universitaria y pone de manifiesto el valor que posee en la educación y formación de profesionales críticos y en la construcción de sociedades más inclusivas y democráticas.

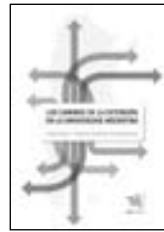
Los caminos de la extensión en la universidad argentina

Integración de la docencia y la extensión /
Reseña de libros

Castro, J. y Oyarbide, F. (comps.) (2015).
Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.
168 páginas. Disponible en versión digital.

Reseñado por Pablo Arnau Short

Universidad Nacional del Litoral
pablo_arnaushort@hotmail.com



Se trata de una compilación que expone de una forma clara el *parcours* de las últimas décadas de diferentes experiencias extensionistas a partir de la socialización de determinadas prácticas universitarias/comunitarias con el firme propósito de consolidar la integración de las tres funciones sustantivas de la universidad. El aporte general reposa en la consideración de la extensión situada en *tiempo-espacio-sujetos*. Todo ello es puesto en escena bajo el telón de fondo de la reclamada “curricularización de la extensión”. En este sentido, todos los artículos (algunos más, otros menos) ponen énfasis en este proceso.

El Capítulo 1 realiza una reconstrucción histórica y teórica de la extensión a partir de una interesante relectura del nuevo impulso extensionista desde la crisis de 2001 en clave epistemológica. El Capítulo 2 revaloriza y resignifica la función de extensión a través de la instrumentalización de algunos mecanismos específicos tales como la “categoría de docente–extensionista” en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. El Capítulo 3 analiza los dos dispositivos de extensión más importantes con los que cuenta la UNL: el Sistema Integrado de Proyectos y Programas de Extensión (instrumento clave para la planificación y gestión de la extensión universitaria del litoral) y los Centros de Extensión Comunitaria (modelo de intervención micro y macro social en varias comunas y municipios de la provincia de Santa Fe). El Capítulo 4 representa una buena síntesis conceptual acerca de las diferentes concepciones de extensión planteando también aquellos problemas entre discursos progresistas y prácticas conservadoras en torno a la extensión en la Universidad Nacional de Cuyo. El Capítulo 5 pone en valor el rol de la autocrítica dentro del marco de avance extensionista en la Universidad Nacional de Rosario con base en el trabajo realizado en territorios específicos (“villas” y “asentamientos”) con la consecuente “construcción social del conocimiento”. El Capítulo 6 evalúa dos programas llevados adelante por la Universidad Nacional del Nordeste: uno, denominado UNNE Salud (donde se trabaja con pueblos originarios de las ciudades de Corrientes y Resistencia); otro, llamado la Universidad en el Medio (donde se trabajan aspectos culturales

del entorno social con la participación de no–docentes). El Capítulo 7 representa la socialización de las primeras experiencias de curricularización de la extensión en la Universidad Nacional de Entre Ríos a partir de la puesta en valor de las diferentes instancias institucionales que debieron superar. Actualmente, se están evaluando estas primeras prácticas y el Consejo Superior ha lanzado una nueva convocatoria en donde lo más sobresaliente lo constituye la posibilidad de presentación de proyectos de extensión dirigidos por estudiantes avanzados. El Capítulo 8 discute la problemática de hacer visible y acreditable las prácticas de extensión en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. El Capítulo 9 problematiza, desde la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, las relaciones entre la extensión universitaria y los conceptos vertidos por la UNESCO acerca del “compromiso social comunitario”. El Capítulo 10 pone énfasis en las “prácticas sociocomunitarias” desarrolladas en la Universidad Nacional de Mar del Plata como reclamo surgido por el claustro de estudiantes y como actual forma de articulación entre la extensión–docencia–investigación. Finalmente, el Capítulo 11 ejerce una suerte de colofón que compara los vínculos de la extensión y la cultura en la Universidad Nacional de La Pampa.

Como puede apreciarse, los caminos de la extensión en la universidad pública argentina están siendo allanados. Si durante años la docencia y la investigación han gozado de una corporalidad física que las hizo protagonistas en los currículos universitarios, este libro es testigo de que las rutinas de trabajo y la cotidianidad de la extensión son posibles... y necesarias.

Universidad, territorio y transformación social. Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento

Elsegood, L y otros (2014). Avellaneda:
Undav Ediciones. 114 páginas.
Disponible en versión digital.

Reseñado por Luciana Fiorda

Universidad Nacional de Avellaneda
lucianafiorda@gmail.com

Integración de la docencia y la extensión /
Reseña de libros



Este libro, que lleva su segunda edición en castellano y su primera edición al portugués a través de la UFP Editora, nos invita a reflexionar acerca de algunos caminos posibles para construir una universidad socialmente comprometida con base en una experiencia disruptiva e innovadora: la curricularización de la extensión a través del Trayecto Curricular Integrador Trabajo Social Comunitario, emprendido por la Universidad Nacional de Avellaneda desde su fundación.

Se rescata aquí el valor irremplazable de enseñar y aprender en contextos reales, situándonos en la tensión de resignificar los supuestos epistémicos que abrazan las experiencias territoriales como oportunidades concretas de distribución social del conocimiento. Las experiencias en comunidad ponen en debate el modelo ético y epistémico de ser universidad, y devienen insustituibles en la formación integral de los profesionales en tanto ciudadanos con sensibilidad y compromiso social, conscientes de su deber histórico para con la sociedad de la que forman parte. *Universidad, territorio y transformación social. Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento* es el primer libro en el marco de un proceso de construcción de un trayecto de enseñanza y aprendizaje que se va creando y recreando al mismo tiempo que la propia universidad. En este sentido, el libro exterioriza en términos teóricos qué es, qué se hace, para qué se lo hace, desde qué posición se está haciendo, cuáles son las condiciones de posibilidad que permiten lo que producimos, en qué modelo de universidad estamos pensando cuando desarrollamos el Trayecto Trabajo Social Comunitario, qué se entiende —en esta propuesta— por extensión universitaria y cómo se piensa la integración de la extensión a los planes de estudio de todos los estudiantes de la universidad. Este proceso de objetivación abre una grieta en el trabajo cotidiano que invita a sus protagonistas a repensar, resignificar, revisar todo aquello que vienen construyendo de modo sumamente vertiginoso.

La curricularización de la extensión universitaria se inscribe en una búsqueda pedagógica, política y epistemológica que tiene como desafío el integrar de forma estructural las experiencias e

intereses de los sectores populares a los procesos de formación y producción de conocimiento, en un intento creativo, que permita nuevas prácticas y formas de hacer y rehacer la institución universitaria. Pero además, incorporar a los sectores populares y sus organizaciones a los procesos de enseñanza, aprendizaje y producción de conocimiento, resulta clave para poner en tensión saberes y herramientas metodológicas de la ciencia. Y justamente es la extensión universitaria entendida de modo bidireccional (y no como la función que irradia luz sobre el pueblo), la que tiene la potencialidad para problematizar el uso acrítico de dichas herramientas metodológicas y conceptuales.

Este Aprendizaje en Movimiento es una forma de acción sobre el mundo y es a partir de la acción que conocemos y que construimos teoría. Por todo esto, subrayamos que este involucramiento se realiza bajo el principio de que la universidad es un actor más del territorio, no desde la prepotencia o la superioridad de una ciencia vertical, elitista, ortodoxa que se vincula desde la colonización, la imposición o la sordera frente a las demandas y los procesos sociohistóricos en curso.

Este proceso iniciado en la Universidad Nacional de Avellaneda continúa su camino de construcción colectiva de conocimiento para que nazcan nuevos textos que puedan ser dichos y debatidos en el campo popular.

Extensão Cultural: Literatura, artes visuais e formação de professores

Integración de la docencia y la extensión /
Reseña de libros

Coelho Lastória, A. y otros (2016).
São Paulo: FUNPEC Editora. 188 páginas

Reseñado por Daniela Lima Nardi Gomes

Universidade de São Paulo. Brasil

dany_nardi@usp.br



O livro *Extensão Cultural: Literatura, artes visuais e formação de professores*, lançado no ano de 2016, pelos professores Andrea Coelho Lastória, Camilo André Mércio Xavier, Filomena Elaine Paiva Assolini e Heloisa Martins Alves é um dos produtos resultado do Projeto “Ribeirão Cultural” e da “Incubadora Cultural”. Ambos vinculados à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, com apoio da Faculdade de Medicina da mesma universidade e da Fundação de Pesquisas Científicas de Ribeirão Preto – FUNPEC –RP. Os referidos projetos envolveram uma parceria inédita entre a Universidade de São Paulo e a Escola Estadual “Otoniel Mota”, de Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil.

Composta por 188 páginas, a obra é dividida em quatro seções, sendo a primeira, *Ensaaios Teóricos*, composta por três capítulos teóricos, *Formação inicial continuada de professores: O professor como pesquisador e a pesquisa colaborativa*, *Formação inicial de professores: Pela valorização dos saberes docentes* e *Artes visuais, imagens e leituras na educação escolar: Uma abordagem discursiva*. A segunda seção, *Produções Poéticas*, traz poemas e crônicas escritas por alunos e professores do Ensino Médio, da Escola Estadual “Otoniel Mota”. A terceira seção apresenta depoimentos de alguns dos participantes do Projeto Incubadora Cultural. A quarta e última seção, *Entrevistas*, traz uma interlocução entre entrevistados e entrevistadores sobre a trajetória e interesse pela arte de renomados artistas plásticos.

A realização desta obra é o resultado da produção coletiva como meio de divulgação dos saberes científicos e escolares desenvolvidos na prática pedagógica por meio de formação continuada de professores. Os projetos Ribeirão Cultural e Incubadora Cultural, em parceria com a Escola Estadual Otoniel Mota, tendo como tema o amor, fortaleceram e incentivaram a produção literária e de artes visuais por alunos e professores. A relevância de um trabalho com essa dimensão é o diálogo entre a extensão, a docência e a pesquisa científica. Por meio de uma integração entre essas frentes, dá-se voz aos atores do processo ensino–aprendizagem: alunos e professores, tendo como base

a produção de saberes que ocorre no cotidiano das práticas escolares. A universidade sai de seus domínios e adentra a escola, enxergando o professor como um pesquisador, e convidando-o a partir da ação, passar pela reflexão e retornar à ação de maneira mais rica e reflexiva.

A literatura e as artes plásticas foram os campos que possibilitaram as trocas e experiências, demonstrando a importância da leitura do mundo e da leitura da imagem, como formas de sensibilizar os educandos e ampliar sua relação com a realidade à sua volta, em um processo de construção da cidadania e da criticidade.

Extensão Cultural: Literatura, artes visuais e formação de professores é uma obra que nos convida a refletir sobre a relevante parceria entre universidade, escola e sociedade, por intermédio de um projeto envolvente, que toca e sensibiliza alunos, professores e leitores.

Hacia una geografía comunitaria. Abordajes desde la cartografía social y los sistemas de información geográfica

Juan Manuel Diez Tetamanti (Coord.). (2014).
Comodoro Rivadavia: EDUPA. 162 páginas.
Disponible en versión digital.

Reseñado por Lucas Cardozo

Universidad Nacional del Litoral
cardozo.lucas@gmail.com

El libro coordinado por Diez Tetamanti es una obra colectiva de investigadores, docentes y extensionistas de reconocida trayectoria de la Patagonia argentina¹. El equipo se encuentra conformado por estudiantes y docentes de diferentes áreas de conocimiento: geografía, trabajo social, gestión ambiental, comunicación social, turismo y especialistas en Sistemas de Información Geográfica de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Esta diversidad de miradas enriquece la forma de intervenir en los territorios patagónicos -a partir de una combinación de técnicas vinculadas a la tecnología de la información geográfica y métodos etnográficos, ensamblando formas que sólo la integración de la docencia, la investigación y la extensión pueden promover. El primer capítulo denominado “Cartografía social y geografía comunitaria” de Juan Diez Tetamanti establece una dialéctica entre los dos conceptos que se encuentran en el título. Con una vasta experiencia en los trabajos de cartografía social, la producción de mapas sociales con diferentes actores en el territorio abren las puertas para construir una geografía comunitaria, “una geografía concentrada en la intervención para la transformación socioterritorial directamente involucrada con los sujetos locales” (2014:42). Haydeé Beatriz Escudero y Alberto Vázquez en “Exploración metodológica: territorialidades y acceso a la atención de la salud en localidades patagónicas”, abordan la contribución de los SIG y los mapas sociales. A partir de la articulación de las técnicas se producen mapas donde se visibilizan las dificultades de accesibilidad a la salud pública de la población rural dispersa, como es el caso de Alto Río Senguer, Chubut. Magali Chanampa, en el tercer capítulo, intitulado “Espacios de segregación: unir fragmentos de la ciudad” tiene como ejes la ciudad de Comodoro Rivadavia y el análisis de la conformación del mosaico urbano, desde una perspectiva histórica y espacial, vinculando la actividad petrolera y su correlación con la promoción inmobiliaria y la conformación de los nuevos márgenes de la ciudad. El cuarto capítulo nos introduce en los “SIG participativo: construcción de una cultura de información democrática” de autoría de Cristina Beatriz Massera y Bianca Vanesa Freddo, quienes

Integración de la docencia y la extensión /
Reseña de libros



establecen los aportes de las técnicas participativas y los SIG para el desarrollo de investigaciones donde la comunidad forma parte de la construcción del conocimiento de manera activa. Alberto Vázquez, en el capítulo “Territorialidades y fragmentación rural en espacios patagónicos”, analiza las nuevas dinámicas de los pueblos patagónicos extra andinos globalizados teniendo como referencia el concepto de multiterritorialidad del geógrafo Rogério Haesbaert. El autor analiza las nuevas territorialidades a partir de la tenencia de la tierra y el conflicto que se suscita en el control de los dueños que no residen en el lugar en contraposición de la “territorialización” de los trabajadores rurales. En “Mixturas de la geografía y conflictos del turismo rural”, Ailín Feù propone la identificación de las viejas y nuevas actividades del sector agroproductivo en la Patagonia, donde se conjugan las actividades específicamente productivas y las nuevas como el agroturismo, turismo rural, turismo de estancias como complemento y estrategias de los espacios rurales en tiempos de globalización. La segunda parte del libro se encuentra constituida por capítulos realizados por estudiantes que describen intervenciones territoriales de trabajos de extensión y relatorías sobre diferentes jornadas donde el trabajo con la comunidad construye nuevas geografías. De esta manera, la producción de mapas a través de los SIG participativos, las cartografías sociales y la intervención desde el trabajo social en los territorios patagónicos focalizan la atención en problemáticas sociales específicas. De esta manera los capítulos que conforman el libro son los siguientes: “Cartografía social y SIG. Procesos de sistematización de la información” de Daniela Porciel, María de los Ángeles Jaimés y Yamila Duarte; “Accesibilidad a la atención de la salud. Movilidad y traslados en Aldea Beleiro” de Magali Chanampa; María de los Ángeles Jaimés; Juan Manuel Diez Tetamanti; Yamila Duarte; Daniela Porciel; Pamela Gómez y Nadia Martínez y “Cartografía Social y Trabajo Social” de Valeria Andrea Velásquez. Por último, el capítulo de Magda Garnica realiza el trabajo desde las cartografías sociales en Mendoza con organizaciones sociales, tomando como referencia el trabajo que realiza el equipo de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

1) El libro es producto del proyecto financiado por el Programa Nacional de Voluntariado Universitario, Secre-

taría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación de Argentina en la convocatoria 2012.

Además, contó con la financiación directa de la Secretaría de Extensión y de Investigación de la Universidad

Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, la Secretaría de Investigación y la financiación indirecta de CONICET.

.5

Apuestas

Escuela Internacional de Extensión de la UNL

Por **Amelia Buscemi**

Responsable del Área de Internacionalización de la Extensión, Secretaría de Extensión, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.

internacionalextension@unl.edu.ar

1. Internacionalización integral de la Universidad

"La internacionalización integral es un compromiso, confirmado a través de la acción, para infundir perspectivas internacionales y comparativas a través de la enseñanza, la investigación y las misiones de servicio de la educación superior". (John Hudzik)

En un mundo cada vez más globalizado, la educación superior no puede pensarse de manera aislada, por lo que en este contexto se debe concebir la cooperación a nivel internacional como una estrategia promotora del desarrollo y la calidad institucional.

Así, la internacionalización integral supone un proceso que involucra a todos los actores de la educación superior, sean éstos responsables de gestión, profesores o estudiantes, así como a todos los servicios institucionales, tanto los académicos como los de apoyo. Esta línea promueve una serie de acciones hacia el interior de las universidades con el fin de incorporar a la totalidad de la comunidad académica

en procesos internacionales sin que ello necesariamente involucre la movilidad hacia otros países. Se procura, de esta manera, capacitar y desarrollar actitudes y aptitudes en todos los estamentos para un mundo vez más globalizado. En este sentido, la Universidad Nacional del Litoral (UNL) viene implementando políticas de internacionalización integral a través de la Secretaría de Relaciones Internacionales cuyas líneas están enmarcadas en el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad.

Las Escuelas Internacionales de Invierno constituyen una de las líneas de trabajo que lleva adelante Secretaría en las que se apuesta a la internacionalización del curriculum mediante espacios académicos complementarios a la oferta de grado.

En 2016 se sumó la Escuela Internacional de Invierno de Extensión bajo la temática "Fundamentos y desafíos de la misión social en las universidades latinoamericanas y caribeñas".

2. Internacionalización de la extensión

La política de internacionalización de la extensión promueve diferentes acciones de cooperación e intercambio de experiencias vinculadas al campo específico de la extensión. Esto involucra desde la movilidad de docentes, estudiantes y equipos de gestión, hasta la formulación de proyectos de cooperación conjunta con universidades de la región, el voluntariado internacional, el fortalecimiento de la participación en las redes nacionales, regionales e internacionales y la creación de ofertas de capacitación específicas en extensión para intercambistas y extranjeros. En esta última línea se enmarca la Escuela Internacional de Extensión que tuvo su primera edición en julio de 2016.

La Escuela se constituye como un espacio propicio para reflexionar en torno a las perspectivas teóricas y metodológicas de la extensión, los modelos de universidad que se ponen en juego desde perspectivas históricas y los dilemas y desafíos que enfrentan las universidades en su vinculación con el medio. A su vez, apunta a generar un espacio de intercambio de

experiencias entre todos los participantes. Asimismo, este tipo de experiencias permite dar pasos significativos en la institucionalización de la internacionalización de la extensión en UNL y responder, sin lugar a dudas, a la línea de capacitación planteada en las políticas institucionales.

2.1. Primera experiencia

Esta primera edición de la Escuela se desarrolló durante 10 días y contó con la participación de docentes de la UNL, de Brasil y de Uruguay, y con más de 20 alumnos nacionales e internacionales procedentes de Uruguay, Brasil y España. La propuesta pedagógica y académica se planteó con fines orientados a reflejar cómo se materializa esta misión en la vida universitaria, en consonancia con lo que propone el Plan de Desarrollo Institucional (2010–2019), documento que brega por:

“Una Universidad que genere y gestione propuestas académicas dinámicas, flexibles y de calidad destinadas a formar ciudadanos críticos, con sólida formación profesional, aptitud emprendedora, competencias para un

desempeño internacional y compromiso social para integrarse a una sociedad democrática; y que destaca que (...) la extensión es una función esencial de nuestra Universidad que promueve el diálogo permanente con el Estado – en sus diferentes jurisdicciones –, con otras instituciones educativas y científico tecnológicas del sistema provincial y nacional, con las organizaciones de la sociedad civil y de la producción en la búsqueda de soluciones a los problemas del contexto, lo que confiere a estas acciones una alta pertinencia social”. (2010:27)

Los ejes temáticos en los que se concentraron los contenidos fueron los siguientes:

- Presente y futuro de la extensión a 100 años de la Reforma Universitaria desde una mirada latinoamericana y caribeña. Internacionalización de la extensión.
- Integración docencia–investigación–extensión.
- Universidad–Estado–sociedad. Aportes a las políticas públicas.

- Dispositivos de gestión: Sistema Integrado de Programas y Proyectos y Acción territorial de la Extensión.
- Comunicación en extensión.

Además de las clases regulares, los alumnos tuvieron la oportunidad de conocer y vivenciar diferentes Proyectos de Extensión de Interés Social llevados adelante por equipos de la UNL vinculados a los programas de Ambiente, Derechos Humanos y Economía Social y Solidaria. En esos espacios, los estudiantes pudieron conversar con todos los actores involucrados en los proyectos: miembros de organizaciones sociales, funcionarios de gobiernos y docentes de la Universidad. Esta experiencia resultó sumamente enriquecedora no solo para los estudiantes sino también para los equipos docentes y de gestión que formaron parte. Este tipo de instancias nos permite construir nuevas miradas y generar nuevos debates, interpelándonos, desde distintas perspectivas, respecto de la extensión universitaria y sus alcances a nivel latinoamericano.

Agenda Redes

Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU)

- XIV Congreso Latinoamericano y del Caribe de Extensión Universitaria “Diálogos de saberes y conocimiento con compromiso social” y el II Congreso Centroamericano de Compromiso Social para la vinculación de la universidad con la sociedad”. Del 5 al 9 de junio de 2017 en la ciudad de Managua, Nicaragua.

Comisión Permanente de Extensión de la Asociación Universidades de Grupo Montevideo (AUGM)

- Primera reunión anual de la Comisión Permanente de Extensión a celebrarse en el mes de abril de 2017 en la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Porto Alegre, Brasil.
- III Congreso de Extensión Universitaria de AUGM: “Democracia, derechos humanos e inclusión social. Camino a los 100 años de la Reforma Universitaria”. Del 6 al 9 de septiembre de 2017 en la Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina. En este ámbito de llevará a cabo la segunda reunión anual de la comisión.

Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)

- Se está avanzando en el diseño y elaboración de un nuevo Plan Estratégico de la REXUNI.
- Actualización del Banco de Evaluadores.

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

- VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación “La Reforma Universitaria entre dos siglos” se desarrollará el 3, 4 y 5 de mayo de 2017 en la UNL. Santa Fe, Argentina. Este espacio tiene por finalidad dar continuidad y profundizar las instancias de producción e intercambio de conocimiento sobre la educación superior en Argentina y la región.

Próximo número



Tema

“Extensión universitaria: agendas, debates y desafíos a 100 años de la Reforma Universitaria”

Se podrán presentar artículos en cuatro secciones:

1. Perspectivas

- La extensión universitaria a la luz de la Reforma: aciertos, deudas y resignificaciones de esta función sustantiva en la actualidad y desde una mirada historiográfica.
- Modelos de extensión/Modelos de Universidad. El conocimiento académico y científico en el centro del debate. Discusiones en torno del concepto de extensión.
- Agenda actual de la extensión en las universidades públicas y en las redes regionales.

2. Desafíos de gestión

- Institucionalización y reconocimiento académico de la extensión: avances y retos para la gestión universitaria.
- Modelos de intervención territorial: reflexiones sobre los enfoques teóricos y metodológicos que sustentan las políticas y acciones de la extensión. Análisis crítico de los modos de relación entre los actores participantes (Estado/ Universidad /Sociedad civil/Sector productivo). Construcción de las agendas territoriales en función de los modelos de intervención.
- Extensión en los márgenes: nuevas problemáticas sociales/nuevos territorios/nuevas formas de intervención.
- Ciencia/Tecnología/Sociedad: políticas y estrategias para promover la apropiación social del

conocimiento (definición sobre el concepto de apropiación y parámetros para su evaluación).

- Planificación, monitoreo y evaluación de políticas y prácticas de extensión: desafíos teóricos y metodológicos. Valoración de las acciones de extensión e indicadores de impacto en las prácticas de extensión.
- Extensión en términos de innovación social: perspectivas teóricas que sustentan las políticas que las promueven y metodologías que las evalúan.
- Comunicación de la extensión: fundamentos teóricos y metodológicos que brindan un andamiaje transversal para la gestión de la extensión.
- Extensión y políticas públicas: tensiones y paradojas que se le presentan a la gestión universitaria.

3. Intervenciones

- Análisis y reflexiones críticas a partir de un estudio de caso que dé cuenta de procesos y resultados que involucren las dimensiones que se explicitan en la Sección “Perspectivas” y “Desafíos de gestión”

4. Reseñas de libros

- Reseña de libros que den cuenta de cualquiera de los ítems expuestos en las secciones

Proceso de evaluación de los artículos

Los artículos serán sometidos a la consideración del Consejo Editorial

(evaluación de pertinencia) y al Comité de Referato conformado especialmente para la temática (evaluación de calidad), bajo el sistema de “doble ciego”. Las consideraciones de los evaluadores son inapelables.

A partir de la evaluación de pertinencia y de calidad, el Consejo Editorial seleccionará aquellos trabajos que integrarán la edición impresa y los trabajos que serán editados en la versión digital.

+E no se hace responsable por los trabajos no publicados

Pautas para la publicación

Los artículos podrán presentarse en idioma español o portugués; deberán ser inéditos y observar las siguientes recomendaciones:

- 1) Modalidad de presentación: serán enviados en archivo digital, con un formato en Microsoft Office Word 97–2003.
 - 2) Autores: hasta 4 autores. Los datos del/os autor/es (nombre y apellido; pertenencia académica y cargo; mail institucional) deberán constar en el cuerpo del mail en el que se adjunta el trabajo y no en el artículo (que será anónimo para su evaluación).
 - 3) Formato: A4, márgenes de 2 cm, Times New Roman 12, interlineado simple, justificado a la izquierda sin sangría, ni guiones.
- Para la sección *Perspectivas*: los artículos no podrán exceder las 10 páginas.

- Para las secciones de Desafíos de gestión e Intervenciones: no podrán exceder las 7 páginas.
- Para Reseñas de libros: sólo será de una 1 carilla.

4) Notas: deben incluirse con la opción “Insertar notas al pie”. Se recomienda que las mismas sean breves. La tipografía deberá ser Times New Roman 10.

5) Citas: las citas incluidas en el párrafo irán entre comillas y con letra normal; deben incluir los datos para identificar el texto citado y el número de página correspondiente. Por ejemplo: (Derrida, 1972:32).

6) Bibliografía: sólo se referenciará la que está citada en el cuerpo del texto. Se incluirá al final del artículo, ordenada alfabéticamente por autor, siguiendo las normas APA.

Las bases, condiciones y el proceso de evaluación se podrá descargar en www.unl.edu.ar/extension/publicaciones/revista+E

Plazo de entrega

de los artículos:

viernes 30 de junio de 2017

Contacto:

revistaextensionunl@gmail.com



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Rector
Miguel Irigoyen

Secretario de Extensión
Gustavo Menéndez

ediciones  **UNL**

Director del Centro de Publicaciones
Gustavo Menéndez

Secretaría de Extensión,
Universidad Nacional del Litoral,
9 de Julio 3563, cp. 3000,
Santa Fe, Argentina.
Tel.: (0342) 4571194
editorial@unl.edu.ar
www.unl.edu.ar

+E autoriza la reproducción parcial o total de los textos siempre que se cite la procedencia. Las opiniones vertidas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente la posición del equipo editorial de la revista.

Revista de Extensión Universitaria **+E**
Suipacha 2820. 3000. Santa Fe
E-mail: revistaextensionunl@gmail.com

Descarga gratuita
www.unl.edu.ar (extensión/publicaciones)

+E **Revista de Extensión** **Universitaria**

Director
Gustavo Menéndez

Directora Ejecutiva
Mariela Urbani

Editora Responsable
Cecilia Iucci

Consejo Editorial
Cecilia Iucci
Lucas Cardozo
Mariana Boffelli
Sandra Sordo

Consejo Académico
Alicia Camilloni
(Universidad de Buenos Aires, Argentina)

María Liliana N. Herrera Albrieu
(Secretaría de Políticas Universitarias, ME, Argentina)

Sandra De Deus
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)

Humberto Tommasino
(Universidad de la República, Uruguay)

Mercedes Bendicho
(Dirección de Extensión Universitaria del Ministerio de Educación Superior, Cuba)

Mariela del Rosario Torres Pernalette
(Universidad Rómulo Gallegos, Venezuela)

Raúl Motta
(Universidad Nacional de La Plata, Argentina)

Comité de Referato
Agustín Cano
(Universidad de la República, Uruguay)

Alessandra Fonseca Farias
(Universidade Estadual Paulista, Brasil)

Adriano Rodrigo Oliveira Samejima
(Universidade Estadual Paulista, Brasil)

Cecilia Verena Pérez Winter
(Universidad de Buenos Aires, CONICET, Argentina)

Andrea Coelho Lastória
(Universidade de São Paulo, CAPES, Brasil)

Verónica Hollman
(Universidad de Buenos Aires, CONICET, Argentina)

María Ximena Arqueros
(Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Beatriz Ensabella
(Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Mariana Perticará
(Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)

Cristina Alberdi
(Universidad Nacional de Rosario, Argentina)

Luis Caballero
(Universidad Nacional de Quilmes, INTA, Argentina).

María Elena Kessler
(Universidad Nacional del Litoral, Argentina)

Lía Bentolila
(Universidad Nacional del Litoral, Argentina)

María José Bournissent
(Universidad Nacional del Litoral, Argentina)

Viviana Pradolini
(Universidad Nacional del Litoral, Argentina)

Mariela Urbani
(Universidad Nacional del Litoral, Argentina)

Emiliano Mezza
(Universidad Nacional del Litoral, Argentina)

Sara Scaglia
(Universidad Nacional del Litoral, Argentina)

Enrique Mihura
(Universidad Nacional del Litoral, Argentina)

Jorge Malachevsky
(Universidad Nacional del Litoral, Argentina)

Cristian Vázquez
(Universidad Nacional del Litoral, Argentina)

Sandra Gallo
(Universidad Nacional del Litoral, Argentina)

Julia Bernik
(Universidad Nacional del Litoral, Argentina)

Valentina Locher
(Universidad Nacional del Litoral, CONICET, Argentina)

Editores fotográficos
Raúl Cottone / Hugo Pascucci

Coordinación editorial
Ivana Tosti

Corrección en idioma español
Laura Prati

Corrección en idioma portugués
Adriana D'Césari

Diseño y diagramación
Micaela Block

Prensa y difusión
Paola Barovero
Valeria Boruchalski

Fotografía de tapa
Hugo Pascucci

+E es un espacio de debate y reflexión sobre las actuales políticas y prácticas de extensión que se llevan adelante en el sistema universitario iberoamericano, dando cuenta de la pluralidad de voces que intervienen en las distintas líneas de acción. Se trata de una publicación académica referada, anual, de distribución gratuita que contempla dos formatos: impreso y digital. **+E** se encuentra en el Repositorio Institucional

de la Universidad Nacional del Litoral, *Open Journal System*, en el Sistema Nacional de Repositorios Digitales (SNRD) del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación y en la Base de Datos Unificada (BDU2), cosechador de repositorios institucionales desarrollado por el Consorcio de Universidades SIU dependiente del Ministerio de Educación de la Nación.

