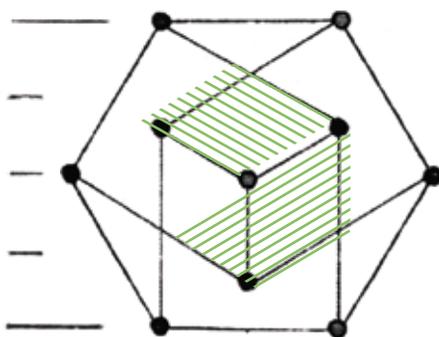


Integración docencia y extensión 2

Otra forma
de enseñar
y de aprender



Alicia Camilloni
Gustavo Menéndez
Laura Tarabella
Mariana Boffelli

~

UNL

UNIVERSIDAD NACIONAL
DEL LITORAL

Integración docencia y extensión 2

Integración, docencia y extensión 2: otra forma de enseñar
y de aprender / Gustavo C.M. Menéndez et ál.
1a ed. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2017.
148 pp.; 22 x 15 cm.

ISBN 978-987-692-153-4

1. Educación Superior. 2. Enseñanza. 3. Aprendizaje.
I. Menéndez, Gustavo C.M.
CDD 378.007

© Ariño, Boffelli, Britos, Camilloni, Chamorro, Chiapessoni, Curá,
Demiryi, D'Angelo, Donayo, Fantini, Giordano, Heinrich, Lossio,
Maidana, Malano, Menéndez, Molinas, Rafaghelli, Reyna, Sordo,
Suárez, Tarabella, Vázquez, Vitale, 2017

© UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL
Secretaría de Extensión
Santa Fe, Argentina, 2017.

Facundo Zuviría 3563
S3002EXA Santa Fe
+54 (0342) 4571124

www.unl.edu.ar

Se diagramó y compuso en ediciones UNL y se imprimió
Imprenta UNL, Ciudad Universitaria, Paraje El Pozo,
Santa Fe, República Argentina, agosto de 2017.

Impreso en Argentina
Printed in Argentina



Integración docencia y extensión 2

Otra forma de enseñar y de aprender

Alicia Camilloni
Gustavo Menéndez
Laura Tarabella
Mariana Boffelli

Índice

Prólogo ~ 7

- 1. El aprendizaje experiencial: una práctica de innovación que se afianza en la UNL**
Menéndez / Tarabella ~ 13
- 2. La evaluación de Proyectos de Extensión incluidos en el currículo universitario**
Camilloni ~ 25
- 3. Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión**
Rafaghelli ~ 45
- 4. Estrategias institucionales de la UNL para la construcción de la integración de la docencia y la extensión**
Boffelli / Sordo / Malano ~ 59
- 5. Enseñar y aprender mediante Prácticas de Extensión. Experiencias en la asignatura Didáctica de la Geografía (FHUC-UNL)**
Lossio ~ 81
- 6. Práctica Profesional de la carrera de Abogacía, una experiencia de incorporación curricular de la Extensión**
Reyna ~ 99
- 7. Práctica de Extensión de Educación Experiencial: experiencia piloto para la construcción de un mapa de riesgo**
Ariño / Boffelli / Chiapessoni / Demiryi ~ 109
- 8. Cognición situada y aprendizaje significativo: cuando la pista de skate se transforma en aula**
Molinas / Maidana / Fantini / Vázquez ~ 123
- 9. Proyecto de Educación Experiencial orientado a mejorar la calidad de vida de la niñez y juventud desde un enfoque de Derechos**
Britos / Curá / Chamorro / D'Angelo / Donayo / Giordano / Heinrich / Suárez / Vitale ~ 137

Prólogo

Este libro expone la experiencia institucional llevada adelante por la Universidad Nacional del Litoral, que ha asumido el desafío de una mayor institucionalización y reconocimiento académico de la extensión universitaria. En un primer libro titulado *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender* se presentaron los primeros pasos del recorrido realizado por el equipo de gestión de esta casa de estudios, particularmente el trabajo conjunto entre las Secretarías de Extensión y Académica, en relación con esta experiencia que se considera innovadora. En esta segunda publicación, *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender 2* se propone mostrar las experiencias de prácticas que integran la docencia y la extensión en las asignaturas de las carreras de grado de esta universidad y los sentidos que producen quienes participan de éstas.

Parafraseando a Lucia Garay, podemos decir que las instituciones son formaciones históricas, sociales y culturales complejas en su multiplicidad de instancias y dimensiones. Fueron pensadas, creadas, construidas en un tiempo y un lugar determinados, tanto que es posible remontarse a sus orígenes, al momento mismo en que fueron engendradas. Afortunadamente, no son estáticas y han ido cambiando a lo largo del tiempo, con el paso de diferentes singularidades que han mantenido diversas luchas entre lo instituido y lo instituyente.

La Universidad Nacional del Litoral tiene —como toda institución— una trayectoria histórica que guarda relación con sus prácticas, ideas, subjetividades. Se aloja en los principios reformistas de 1918 y asume un modelo de universidad democrática, innovadora y comprometida con la sociedad, desde el ideal de democratización del saber y del conoci-

miento. En este sentido, la extensión se constituye como la función académica institucional sustantiva que expresa el compromiso social de la universidad y adquiere un rol central frente al conocimiento en términos de democratización y apropiación social del mismo.

En los documentos institucionales se deja expresado este horizonte. En el PDI 2010–2019 «Hacia la Universidad del Centenario» la extensión es mirada como la función relacionada con la investigación y la docencia, que busca participar en procesos de innovación y desarrollo tecnológico, así como de producción de conocimiento, de formación profesional y, por ende, incorporada al funcionamiento académico e institucional de la universidad; tal como lo expresa Ortega y Gasset (2000:145–146) «ese pasado es pasado no porque pasó a otros, sino porque forma parte de nuestro presente».

No obstante, podríamos acordar en que la institucionalización de la extensión como función esencial trasciende lo meramente normativo; no es suficiente verla incorporada en la letra escrita de los documentos institucionales (Estatuto, PDI, y otras reglamentaciones). Suelen existir distancias entre lo discursivo y lo acontecido que requieren ser identificadas y abordadas. El proceso de institucionalización de la extensión y de su reconocimiento académico implica verlo «formando parte de la vida académica, integrada con la investigación y la docencia, contribuyendo de manera significativa a una mejor calidad y pertinencia universitaria, participando en los procesos de enseñanza y de 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» (Menéndez y Tarabella, 2016).

Se deja entrever aquí la existencia de lo que Carlos Matus (1987:755) plantea como noción de *arco de utopía*, definido como «el camino imaginario que traza la direccionalidad entre la situación inicial y la imagen–objetivo». Esto nos muestra una idea de movimiento, una imagen del futuro deseado; pero también viable, posible, una visión compartida por actores de la comunidad universitaria que deciden encarar la construcción de un recorrido y resignificar sentidos entorno al qué, al cómo, al quiénes, al dónde, de las prácticas de extensión y sus relaciones posibles.

Si nos focalizamos en el plano normativo, vemos cómo a través de la sanción de la Resolución 274/07 por parte del 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 la UNL, en tanto éstas constituyan interacciones e intervenciones sociales vinculadas a la formación profesional (Menéndez y Tarabella, 2016).

A partir de aquí se comienza a construir viabilidad en un tiempo y un espacio determinados, a pensar formas de ir desplegando, de manera consistente y permanente, conceptos, herramientas y acciones que potencien esa construcción.

Tal como decíamos en párrafos anteriores, el primer libro expone estas acciones en busca de acuerdos y consensos en la comunidad universitaria, traducidos en instrumentos de gestión «que permitieron identificar asignaciones de recursos, la definición de las prácticas institucionales y reflexión crítica de las mismas».

Así, se define a las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (en adelante PEEE) como un dispositivo pedagógico capaz de integrar la docencia y la extensión.

Las PEEE incorporadas en las carreras de grado resignifican las prácticas de enseñanza promoviendo aprendizajes auténticos y propiciando que nuestros estudiantes puedan transitar, traduciendo a Gadamer, por una «experiencia dialógica» que busca ganar el «horizonte hermenéutico»: donde el encuentro con el otro se da desde una actitud de escucha de saberes, de revelación de historias personales, donde se puede «decir» y «dejarse decir», donde la pregunta es la herramienta que rompe con los prejuicios, con los saberes instalados, en pos de la comprensión. En términos de Alicia Camilloni, estas prácticas de extensión de educación experiencial promueven en los estudiantes la construcción de conocimientos estratégicos, en situaciones reales, que luego sabrán cómo transferir a situaciones similares. Son experiencias educativas en tanto y en cuanto promueven procesos reflexivos, reconocimiento de analogías, contradicciones y análisis, en pos de favorecer la comprensión.

En el año 2012, las Secretarías Académica y de Extensión han diseñado el Plan y Acción «Fortalecimiento de la Educación Experiencial en el currículo universitario» que constituye una herramienta de planificación tendiente a promover la inclusión de estas prácticas en la totalidad de las carreras de grado de esta universidad, con acciones que permiten identificar junto a las unidades académicas, los equipos docentes interesados en llevarlas adelante y, a través de éstas, enseñar contenidos de las asignaturas que tienen a su cargo; así también, se lee en el mencionado plan la intención de reconocer «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».

Celebramos que, hasta la actualidad, se hayan realizado siete convocatorias de PEEE, en las que se han ido manifestando tanto el ascenso en la presentación de propuestas de PEEE como la participación de to-

das las unidades académicas, quedando pocas carreras pendientes de sumarse a la experiencia. Estamos convencidos de que desde el trabajo cooperativo que hemos asumido llegaremos a cumplir la aspiración respecto de que las prácticas alcancen la totalidad de las carreras de grado de esta universidad.

Asimismo, nos satisface que entre las propuestas presentadas se observan prácticas de extensión de educación experiencial integradas entre diferentes espacios curriculares de diferentes carreras, de distintas unidades académicas. Lo cual da cuenta de procesos de enseñanza que deciden traspasar los límites de las disciplinas en pos de, según David Perkins, «favorecer el desarrollo de procesos reflexivos como la mejor manera de generar la construcción del conocimiento, proceso que incorpora el nivel de comprensión epistemológico» (Camilloni, 1998). Del mismo modo, cabe destacar cómo estas prácticas de extensión se integran al sistema de programas y proyectos de extensión,¹ fortaleciéndolo y fortaleciéndose, pues a la vez los programas y proyectos ofrecen sus espacios para que éstas puedan concretarse y también, sus equipos, para que acompañen los procesos de formación de los estudiantes participantes.

Sin duda, el notable incremento en la presentación de prácticas de extensión de educación experiencial en las sucesivas convocatorias refleja el compromiso asumido y el grado de aceptación que van teniendo estas prácticas en nuestra universidad.

La legitimación por parte de los actores universitarios no sólo se puede ver de modo cuantitativo respecto de la cantidad de propuestas, asignaturas, carreras y participación en los encuentros organizados por el equipo de gestión, con especialistas externos e internos, que acompañan a pensar este nuevo modo de enseñar y aprender; sino que también esta producción refleja el grado de involucramiento de los equipos docentes que se animan a compartir sus experiencias.

Escribir la experiencia de práctica de extensión nos invita a escribirnos, a decirnos, las palabras evocan el esfuerzo de mirar-se (nos), conocer-se (nos), comprender-se (nos) y proyectar-se (nos). Acordamos con Rosa Cifuentes Gil (2010) en que la escritura organiza, reconstruye, media, libera. Implica un proceso de construcción de lo vivido que posibilita distanciarnos y volver crítica, reflexiva y propositivamente sobre

1. Según Resolución de CS UNL 143/95, constituye uno de los instrumentos de gestión de las políticas de extensión creado con el propósito de favorecer la institucionalización de la extensión.

ello. Es aprendizaje, permite trascender y construye subjetividad. En las escrituras de las experiencias de prácticas de extensión se manifiestan nuestros posicionamientos, nuestros valores e ideas, nuestra intencionalidad, nuestros aciertos y errores, nuestro bagaje experiencial, todo lo que aprendimos, nuestras historias, se juega todo lo que fuimos y todo lo que queremos ser como docentes, como estudiantes, como profesionales, como actores sociales.

Dirá la autora, «sistematizar las experiencias nos permite reflexionar sobre la práctica, para aprender de ella, conceptualizarla, comprenderla y potenciarla. Puede aportar al desempeño profesional comprometido y pertinente con la transformación de condiciones de inequidad, injusticia, discriminación, pobreza, que abordamos en nuestros contextos cotidianos y laborales. Posibilita darle contenido, claridad, profundidad, relevancia social y proyección política a nuestras intervenciones y diálogos entre colegas».

Decíamos en párrafos anteriores que consideramos a esta experiencia institucional, innovadora. Para ello, y para sostenerse en el tiempo, debe poder construirse desde su gestación, con la participación real de cada uno de los actores involucrados, comprometidos en las prioridades definidas por ellos mismos; esto es lo que, en términos de Matus, da legitimidad y viabilidad a lo proyectado. Éste, entre otros, ha sido el desafío institucional que asumimos y del que todos hemos aprendido.

Identidad es huella, es nombre, es lo que permite que la gramática de lo singular sea inscripta y reconocida en una gramática de lo plural. Es herencia y creación, continuidad y ruptura. Deseo de reconocimiento. Identidad es el otro nombre de la alteridad. (Frigerio, 2003:147)

Coincidimos con Frida Díaz Barriga Arceo en que para que una experiencia en la educación superior sea innovadora debe poder estar en consonancia con las demandas de la sociedad actual, pudiendo responder a las necesidades de la globalización, del desarrollo científico, cultural, humano, económico, a nuevas posturas pedagógicas que cuestionen modelos tradicionales y garanticen la educación para la vida y a lo largo de la vida, en comunidad.

La nuestra se trata de una experiencia que se gesta a partir de una demanda estudiantil, en reclamo de una mayor inserción social que facilite la relación dialéctica entre la teoría y la práctica, en la construcción

de aprendizajes auténticos² que posibiliten una formación profesional integral; se trata de una experiencia que ha profundizado la idea de currículo flexible, que se crea y se recrea en pos de atender las condiciones y necesidades del contexto.

Pensar hoy en la incorporación de esta modalidad educativa de educación experiencial en el currículo «implica para nuestra Universidad reafirmar la responsabilidad de formación que tiene con sus estudiantes y a su vez el compromiso con la sociedad toda, ya que este hecho supone participar en procesos de intervención social que posibilitan un acercamiento a las problemáticas sociales, culturales y productivas, desarrollando en estos procesos de diálogo con la sociedad una visión crítica, transformadora y solidaria» (Boffelli, Pellegrino, Sordo, 2013).

Referencias bibliográficas

Boffelli, M.; Pellegrino, E. y Sordo, S. (2013) *Estrategias de acción desarrolladas en Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. Argentina: Ediciones UNL.

Camilloni, A. (1998) *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Cap. 4. El campo de la Didáctica, la búsqueda de una nueva agenda. Argentina: Paidós.

Cifuentes Gil, R.M. Sistematización de experiencias en Trabajo Social: Desafío inminente e inaplazable. *III Congreso Internacional Trabajo Social Formación profesional investigación sistematización e identidad profesional en la modernidad, preguntas y respuestas*. Arequipa Perú, diciembre de 2010.

Matus, C. (1987) *Política, Planificación y Gobierno*. Caracas: Fundación ALTADIR.

Menéndez, G. y Tarabella, L. (2016) El aprendizaje experiencial: una política de innovación que se afianza en la UNL. +E / *Revista de Extensión Universitaria* n° 6 Integración de la docencia y la extensión. Un desafío para el currículo universitario. Santa Fe: Ediciones UNL.

Ortega y Gasset (2000) citado por Carlos Matus en *Teoría del juego social*. Caracas: Fondo Editorial Altadir.

Secretarías Académica y de Extensión (2012) Plan y Acción «Fortalecimiento de la educación experiencial en el currículo universitario». Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

2. En términos de Alicia Camilloni «en contextos reales de acción».

1

El aprendizaje experiencial: una práctica de innovación que se afianza en la UNL

Gustavo Menéndez

Secretario de Extensión / UNL

Laura Tarabella

Secretaria Académica / 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 como parte de la vida académica, integrada con la investigación y la docencia, que 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 respecto de esta función sustantiva denominada extensión universitaria. Además, es preciso 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 que 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.

Es así cómo, 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–problema detectadas en el medio. En cada Práctica de Extensión (en adelante PE) —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 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 logró, a partir de 2014, la identificación de 12 ejes estratégicos para el desarrollo de la extensión, que son los siguientes: 1) Institucionalización y reconoci-

miento 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 ha pasado a formar parte plena de la vida académica e institucional de la Universidad, con reconocimiento estatutario, incorporada en los planes de desarrollo institucional y fortalecida por un conjunto de normativas e instrumentos de gestión que hacen posible llevar a la práctica los enfoques teóricos conceptuales y metodológicos planteados y definidos por la institución en esa 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 y den 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 idea 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 de modo que permitan configurar el marco desde donde pensar la extensión y su vinculación con la docencia a partir de múltiples dimensiones: institucional, comunicacional, social, política y pedagógica. Dimensiones que se desarrollan en +E / *Revista de Extensión Universitaria* n° 1 (2011) y 2 (2012).

Una síntesis de estas dimensiones se presenta en el Cuadro 1.

Cuadro 1

Académico Institucional	Supone: -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: -A los cambios que se producen en los procesos de enseñanza y los aprendizajes cuando se ponen en juego de 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 reproductivas, 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: -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: *Interpelar al Estado y a las políticas públicas. *Construir agendas de trabajo sobre aspectos relevantes que hacen a la cuestión social.

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 institucionalizó en la UNL la incorporación de las PE en el proceso formativo de los estudiantes de las carreras de grado de la UNL en tanto

éstas constituyan interacciones e intervenciones sociales vinculadas a la formación profesional. Precisamente, 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 atinente al proceso de curricularización de la extensión.

Desde el año 2007 hasta la actualidad la UNL ha trabajado en la incorporación curricular de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (en adelante PEEE) en todas sus carreras.

Esta propuesta constituye una importante innovación en materia curricular puesto que resignifica las prácticas de enseñanza y promueve instancias complementarias y valiosas en la formación de los futuros profesionales que tienen como propósito 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 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 currículum, 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 para la construcción y apropiación por parte de estudiantes y docentes de PE bajo este enfoque y que promuevan su fortalecimiento.

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 académico-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)¹ 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 interrelación mutua. Este diálogo supone también una perspectiva epistemológica, pues este vínculo produce conocimiento y es justamente 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 un total de 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).

1. 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

Las prácticas están ordenadas por orden alfabético.

Algunas de ellas se reeditan año tras año.

- 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 con 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 nómade: 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.
- 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 niños@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 habitat 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, requiere de un tiempo y un proceso a través de los cuales se asume la importancia de que, a los fines de superar una concepción reduccionista de la extensión, estos saberes deben ser acreditados. Esto supone, necesariamente, la curricularización de esta actividad, es decir, que la misma se piense, diseñe y plasme desde un espacio curricular.

En este sentido, el documento «Experiencia Institucional. Documento General de PEEE» de 2014 fue 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 que se persigue, el modo 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, es decir

que las PE 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 constituyen 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 (2012:99): «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», en tanto el objeto de acompañamiento es la problematización que, según la autora, «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, mediante la participación en las PEEE, el compromiso de la comunidad educativa. Así, desde 2014 hasta la actualidad se han estado realizando encuentros talleres con referentes pedagógicos externos e internos en los que se registra un ascenso gradual de asistentes entre docentes y estudiantes. Ascenso que da cuenta de una mayor cantidad de actores universitarios capacitados y formados bajo este enfoque de la Educación Experiencial y que permite visualizar el aumento de los espacios curriculares que optan por esta manera de enseñar y de aprender.

Cabe resaltar que los estudiantes, más allá de la formación que obtienen a través de su participación en las PEEE y de los talleres de formación junto a los docentes, tienen la oportunidad de formarse de manera teórica y práctica sobre la extensión universitaria.

A partir de la Resolución 274/07 anteriormente nombrada se materializó 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», ofrecida para 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 que es para todos los estudiantes interesados, por lo que se puede afirmar que esto se transforma en un espacio curricular donde confluyen las distintas disciplinas, de manera de abordar las 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 PE 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 hace factible el aprendizaje desde y en múltiples direcciones.

En definitiva, la incorporación curricular de las PE como PEEE implica para los estudiantes y docentes experimentar un proceso de aprendizaje en situación de una intervención en el medio social, abordando 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, en la actualidad la Secretaría se encuentra trabajando para lograr la Evaluación Institucional sobre las primeras experiencias implementadas de estas prácticas, en tanto se coincide con Zulma Perassi (2011) en que la evaluación adquiere relevancia cuando emite un juicio de valor situado, es decir, cuando muestra significados en un contexto social y político concreto.

Referencias bibliográficas

Camilloni, A. (2013). En Gustavo Menéndez et ál. *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*. Cap. 2. Barcelona: Paidós.

Nicastro, S. y Greco, M.B. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.

Perassi, Z. (2011). *El desafío de evaluar un programa educativo. La experiencia de PROMSE en una provincia argentina*. Cap. 1. Buenos Aires: Miño y Dávila SRL.

2

La evaluación de Proyectos de Extensión incluidos en el currículum universitario

Alicia Camilloni *

En un proyecto de extensión universitaria que se incluye en el currículum 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 fundada sobre investigación que se realiza desde larga data así como con multiplicidad de técnicas y experiencias. Muy asociada a la valoración de los aprendizajes académicos, esta evaluación, en nuestro caso, solo permite apreciar 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

* Dra. Honoris Causa de la UNL. Profesora de Filosofía y Pedagogía. Profesora consultora titular de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Asesora del Área ICE, UNL, entre otras.

los atributos personales, con la interacción con otras personas, además, en escenarios nuevos, entre otros, que solamente 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 evaluación 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 reciente, 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 éste, por lo tanto, un campo simple de abordar, y a la complejidad que deviene de su carácter multifuncional debemos sumar que se trata de un campo en desarrollo en el que no hallamos controversias acusadas 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 como 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 evaluación *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 externa 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 solo el producto, puede ser realizada también tanto por los responsables de la puesta en práctica del proyecto como por las autoridades que deben dar su aprobación y decidir, si corresponde, sobre la reiniciación, 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 (Hart, 2011:34–58).

Las decisiones que están fundadas en los resultados de la evaluación, previa o posterior con respecto a 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 rigurosa» que se deriva de la mera cuantificación de los resultados, 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 significación y, probablemente, su valoración no se agote en la cuantificación.

Una cuestión de importancia es, pues, decidir quién será el responsable de la evaluación. Si nos preguntamos quién evalúa, las respuestas posibles son tres: la «evaluación interna» es 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; la «evaluación externa» (evaluación por contrato) es efectuada por personas que no integran el personal del proyecto y que no pertenecen a la institución y, finalmente, existe 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 del programa y de los que participan en él.

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?

1. 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 solo por la dimensión intelectual del aprendizaje y no 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 estudiante en situación real, esto es, auténtica.

Así, pues, la educación experiencial, que constituye el marco en el 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 hay que estudiar cuidadosamente cuáles son las vinculaciones de este componente con los otros que integran el 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 estudiante y ciudadano actual y como futuro profesional y ciudadano.
- 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, tratándose de un recurso de formación pedagógica y profesionalmente ambicioso, se requiere enunciar los objetivos de aprendizaje de los alumnos con claridad, 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 y 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 programa.

- Los aprendizajes de los alumnos deben constituirse a modo de caminos inacabados que conducen a su posible inserción en variadas e imprevisibles situaciones. Con ese fin y con el propósito de facilitar la movilización futura de los aprendizajes actuales, se habrá de prever condiciones para que el estudiante recupere de manera consciente, mediante la reflexión sobre lo actuado, los aprendizajes que va realizando 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, y el que desarrolla en el proyecto de educación experiencial, sea en las modalidades de voluntariado, aprendizaje-servicio o práctica profesional. El enlace entre ambos, escolar y experiencial, 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.

2. La evaluación en la educación experiencial

Con 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 del mismo modo. 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. La fuente de nuestros interrogantes iniciales es 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 puede 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, por un lado, y por el otro la comunidad. Por ende, qué grado y tipo de institucionalización de la extensión queremos otorgar 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, cuándo 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. Atento 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. Cuando se trate de la evaluación de proyectos podemos distinguir las que a continuación desarrollamos.

3. Funciones de la evaluación de proyectos

Como hemos señalado, las funciones que desempeña la evaluación son variadas.

3.1. En la evaluación para la planificación del proyecto se incluyen la evaluación diagnóstica, la evaluación preventiva y la evaluación prospectiva. Esta última comprende un Estudio de viabilidad.

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 establecer sus cau-

sas 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 con la identificación, en la etapa de programación, de aquellos indicadores que podrían señalar condiciones frente a las cuales convendrá adoptar medidas especiales con el fin de 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, también, la decisión sobre el tipo de intervención elegido. Como veremos, se emplean técnicas de análisis de costos y de costo-beneficio, entre otras.

El Estudio de viabilidad permite estimar si el proyecto elaborado es posible de implementar y completar y si llevará 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 o comunidad.
 - Definir los requisitos que configuran el proyecto.
 - Evaluar las distintas alternativas.
 - Llegar a un acuerdo sobre la línea de acción».¹

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>

El Estudio de factibilidad de un proyecto se centra en los costos y efectos económicos del proyecto.

3.2. En la evaluación para el control se ejerce una función reguladora de la marcha de la implementación del proyecto y se incluye un programa de control de calidad.

La función reguladora se ejecuta mediante 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, resultados y efectos durante la implementación y debe ser adecuado y reajustado cuando la realidad del funcionamiento del proyecto imponga la introducción de modificaciones en actividades o tareas del programa original del proyecto. Pero en la evaluación para el control la regulación tiene una capacidad limitada sobre el plan del proyecto, lo regula en tanto se mantiene sin cambios el programa básico 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 contemplan 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).

3.3. La evaluación para la mejora acompaña la implementación pero con un fin diferente del que tiene la evaluación para el control.

La información recogida mediante los distintos instrumentos de evaluación permite adoptar decisiones adecuadas durante la implementación no solo en términos de control del cumplimiento de acciones y objetivos previstos sino, especialmente, con fines de mejoramiento de las actividades y de reelaboración de objetivos. La evaluación contribuye, de esta

manera, a rediseñar el proyecto para 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.

3.4. Criterios de evaluación del proyecto

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

Entre ellos:

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

4. La evaluación del logro de los propósitos del proyecto

Para realizar esta evaluación 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 que 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, planes personales 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 de los bienes o servicios producidos.

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.

5. La planificación de la evaluación

El cumplimiento de los requisitos que hemos ido enumerando requiere que las acciones de evaluación estén planificadas, concertadas y cronogramadas. Los instrumentos deben ser construidos y administrados. Los tiempos necesarios para cumplir con las tareas de la evaluación deben ser previstos y las mismas 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

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.

Para una adecuada planificación de la evaluación es menester 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 y el tiempo a disposición de las tareas de evaluación del personal asignado. Inventariar los recursos de equipamiento necesarios para la evaluación de la calidad del producto y/o 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, cualitativos y cuanti-cualitativos.

6. Instrumentos para recoger información sobre el trabajo del equipo de 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 corrientemente 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, de desempeño, de conocimientos.

Más adelante nos referiremos a la información recogida sobre las opiniones y aprendizajes de los miembros de la comunidad u organización.

7. Sobre los roles de los estudiantes y sus evaluaciones

La atribución de roles a los estudiantes constituye la decisión con efectos pedagógicos, académicos y profesionales más importante entre las que están implicadas en el diseño de un proyecto de aprendizaje–servicio. Algunas de las precauciones que se han de tomar para que esta decisión sea adecuada a sus fines son las siguientes: definir los diferentes roles muy claramente y discutirlos con estudiantes y socios; preparar a los estudiantes para el aprendizaje–servicio: darles a conocer el lugar, las personas, el ambiente y la situación que encontrarán y las características y alcance de la necesidad a ser satisfecha, así como 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 el alumno debe 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 en 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 principales: el trabajo académico, el desarrollo personal y el servicio.

7.1 La escala de experiencialidad

Maurice Gibbons y David Hopkins (1980) construyeron una escala de experiencialidad que ha tenido mucha difusión porque ofrece una base interesante 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 se quiere o se procura lograr:

Modo Receptivo	Nivel 1 Estimulado: observa films, TV, video, etcétera. Nivel 2 Espectador: observa el hecho real en su contexto normal.
Modo Analítico	Nivel 3 Exploratorio: juega, ensaya, explora y pone a prueba. Nivel 4 Analítico: estudia y experimenta sistemáticamente.
Modo Productivo	Nivel 5 Generativo: crea, organiza, construye, teoriza. Nivel 6 Desafío: realiza tareas difíciles pero deseables de cumplir.
Modo de Desarrollo	Nivel 7 Demuestra competencia: es hábil en actividades importantes. Nivel 8 Demuestra dominio: alto estándar de calidad en el desempeño.
Modo Personal	Nivel 9 Demuestra conocimiento personal: busca excelencia y madurez.

En tanto reconoce 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 este último, sus procesos y resultados, el desarrollo personal del alumno mediante autoevaluación, evaluación por pares y de actitudes. Especial atención corresponde poner en:

- El trabajo en el campo: se puede resolver mediante evaluación por los dos tutores con coloquio, informe, portafolio.
- El diseño e implementación de proyectos por medio de la evaluación del trabajo final o portafolio.
- La presentación con desarrollo escrito u oral de un caso trabajado.
- 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 necesarios para desarrollar las actividades deservicio.
- 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 particularmente 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; 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 construye la tarea de evaluación, se diseña 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 indispensable en los programas de formación profesional y en aquellos en los que, como en los proyectos de extensión, el alumno asume responsabilidad por el trabajo efectuado en respuesta a la demanda de satisfacción de necesidades sociales auténticas.

Un aspecto especialmente delicado pero específico del trabajo en aprendizaje–servicio es la evaluación de las actitudes prosociales de los estudiantes y de los docentes participantes.

7.2. Las actitudes prosociales y las destrezas

Enumeramos algunas de estas actitudes que podrían evidenciarse en situaciones reales en el trabajo en el proyecto: brindar 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 y 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.

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.

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 realizado 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.

La evaluación por los tutores

Es función de los tutores, además de su 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 estos el plan y las técnicas de evaluación y revisar ese plan durante la actividad, cuidar que las evaluaciones estén basadas sobre evidencias y puedan ser claramente explicadas y atender a 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 en los estudiantes 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 de los alumnos sobre la evaluación implementada y, por cierto, autoevaluar-se a sí mismos como tutores.

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 ellos y, eventualmente, con otras personas (especialistas, receptores, socios, etc.), les entreguen 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 cuando es necesario introducir modificaciones en el proyecto original.

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.

Atendiendo a que constituye 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 R. S. Oliver et ál. (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, sin duda, 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 la misma, recoger información, contribuir a identificar, definir problemas, 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 la comunidad. Son ellas:

1) El acceso público a las facilidades de la universidad: 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: 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, en 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: para apoyar la solución de necesidades de la comunidad, iniciativas para la promoción de acciones de innovación por miembros de la comunidad,

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, estrategias 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 hay que remontar, a veces, fracasos anteriores, pero habrá igualmente programas en los que se obtienen éxitos impor-

tantes. 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.

7.3. La calidad del servicio

Este aspecto de la tarea llevada a cabo, en conjunto con los aprendizajes realizados por los estudiantes, los docentes y los miembros de la comunidad, son algunas de las razones de ser del proyecto. El concepto de calidad es, ciertamente, polisémico, por lo que es imprescindible definirlo previamente y durante el transcurso de la experiencia y determinar qué características se espera que se evidencien, se trate de un producto o de un servicio. En relación con estos rasgos 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, tales como la experiencia directa del evaluador sobre lo producido, la conversación informal, los buzones de respuestas de opinión del cliente/usuario/socio, por ejemplo. Son evaluaciones formales la observación participante, los 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 gran 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 o cómo sea posible hacerlo. De la misma manera, 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 de contexto espacial y temporal, a un tiempo holístico y analítico, en el que se contemplen los efectos deseados y los no deseados, en el que surja lo bueno y lo malo en los resultados, efectos e impactos del trabajo realizado. De este modo, la evaluación ilumina el programa, trata de comprenderlo. Y 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, de documentos, 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 y 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.

8. 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. Da 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. Se tienen en cuenta, asimismo, los aprendizajes de los miembros de la comunidad, los conocimientos y habilidades que quedan en el lugar de trabajo. 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 sea el 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 directos 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* 65 (1, January).

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

3

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

Milagros Rafaghelli
UNL / UNER

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 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 lo es también 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 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 PEEE?

Sin entusiasmar al lector de 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 de 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 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 aprendizaje.

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 la escuela secundaria 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 únicamente 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 y 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.

Queremos 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 se 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 comprenden 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, a transformarlos o simplemente a 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.

6. La evaluación de los aprendizajes en las PEEE

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 ambos el momento de reflexión teórica y subjetiva de la experiencia.

No son 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 sociopolíticos y cognitivos que se promueven en las 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, mediados 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 de concepto y los tipos de estrategias de comercialización? ¿El concepto y los modos de clasificar las teorías del aprendizaje? ¿O la aplicación que del concepto los estudiantes realizan? Otro grupo de interrogantes será: ¿qué tiene mayor sentido: que los estudiantes aprendan conceptos o que aprendan a usarlos? La respuesta a estos interrogantes 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 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». Apreciaciones que poco ayudan a entender el propio proceso de aprendizaje. La evaluación acredita saberes pero no debe cernirse solo a eso puesto que 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 transforma 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 debería 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, de opción múltiple, de V o F, de completar, etc. Por lo general son para resolver de manera individual y en clase, dependiendo de la cantidad de preguntas y del tiempo del que se disponga. Entre los alternativos se encuentra cualquier instrumento que salga de lo tradicional, por ejemplo, presentación de informes, escritura de diseños de proyectos, monografías. 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 respecto del 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 las PEEE 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 de 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 otro, el esfuerzo de escritura que exige redactar las consignas, el que muchas veces se desconoce. Las preguntas resultan obvias para quienes las redactan; sin embargo, sus destinatarios no las comprenden. Así, el primer esfuerzo de los estudiantes al 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 para 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 admitan presentar un recorte conceptual de los aprendizajes más significativos en relación con lo sucedido.

Es un instrumento que hace posible 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.

Este instrumento puede combinarse con otros o bien proponerse como único instrumento de evaluación que acompañe el proceso de adquisición de saberes durante las 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.

9. Aprender de la evaluación

Por el 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.

PRÁCTICAS 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 la 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 relevante analizar.
b) Explicar qué intervención tienen los actores 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 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.

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 interpela las concepciones convencionales sobre la formación universitaria.

En las PEEE comienzan a visualizarse una nueva generación de problemas a 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 poco comprometidos. En este sentido, la PEEE son un vínculo para reconstruir el entusiasmo por enseñar y aprender.

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

—

Referencias bibliográficas

Chaiklin, L. y Lave, J. (Comp.) (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

Engestróm, 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 contenido*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Salomon, G. (Comp.) (1993). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Madrid

4

Estrategias institucionales de la UNL para la construcción de la integración de la docencia y la extensión

Mariana Boffelli / Sandra Sordo / Daniel Malano
UNL

Introducción

Lo que compartiremos desde el área de Incorporación Curricular de la Extensión, dependiente de la Secretaría de Extensión de la UNL, remite al PDI–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 académico–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). Los objetivos generales de la LOP¹ II–3–4 del PDI plantean:

3) Establecer estrategias de formación, perfeccionamiento y organización del personal académico que garantice la cobertura eficaz y versátil de las misiones y funciones institucionales de docencia, investigación y extensión y sus articulaciones en y entre todas las Unidades Académicas, Escuelas e Institutos. 4) Generar capacidades institucionales y técnicas para gestionar el arco de propuestas curriculares de manera que el desempeño de los estudiantes convalide las previsiones de los planes de estudios tanto en los alcances de la formación teórica y práctica cuanto en su duración y efectividad. (14)

1. Cap. 1. La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. II Jornadas de Extensión de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. I Jornadas de Extensión de Latinoamérica y Caribe. «La Universidad en diálogo con la Comunidad. Construyendo una Institución en contexto». Rosario, Argentina, 2014. XIII Congreso Latinoamericano de Extensión Universitaria «La Extensión Universitaria promotora de cambios y la transformación sociocultural». Habana, Cuba, 2015.

Línea de Orientación Principal en el Plan de Desarrollo Institucional UNL 2010–2019.

En virtud de ello se elabora el Plan y Acción (en adelante PyA) «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 (Camilloni en Menéndez et ál., 2013).

1. Estrategias institucionales de la UNL de integración de la docencia y la extensión, construyendo desde el hacer mismo...

El PyA «Fortalecimiento de la Educación Experiencial en el currículo universitario» plasma estrategias, dispositivos y acciones que tienen el horizonte de posibilitar la construcción y apropiación por parte de la comunidad educativa de prácticas de extensión bajo el enfoque antes mencionado y de promover el fortalecimiento de éstas.

A fines de noviembre de 2007 se aprueba por Resolución 274/07 del proyecto que los consejeros estudiantiles elevaran al Cuerpo el 16 de marzo de 2006 donde solicitan:

se encomienden los estudios y avances necesarios tendientes a instaurar condiciones institucionales que favorezcan la incorporación de las prácticas de extensión a las propuestas curriculares de las carreras de la Universidad Nacional del Litoral de manera de profundizar alternativas de formación de profesionales sólidos y fundamentalmente comprometidos con la sociedad.

El artículo 1º de su Reglamento expresa que es necesario «definir un marco de actuación que oriente y regule las "prácticas de extensión" de los alumnos de las carreras de grado de la Universidad Nacional del Litoral». En este sentido y acorde a toda la reglamentación de la citada resolución, se vuelve imperante diseñar aquellos mecanismos tendientes a dar comienzo a su implementación, tarea ésta que debe surgir como un proceso de reflexión y construcción de consensos por parte de los actores comprometidos en la viabilización del proyecto.

Considerando el marco normativo mencionado anteriormente, que propone la incorporación de prácticas de extensión en todas las carreras de grado de la UNL, se crea el área de Incorporación Curricular de la Extensión en la Secretaría de Extensión y se dispone un trabajo conjunto con la Secretaría Académica de la Universidad para sentar las bases y profundizar la legitimación de esta política de innovación curricular en el ámbito de las diferentes Unidades Académicas.

El reto asumido de integrar la docencia y la extensión a partir de este PyA fija los siguientes propósitos: consolidar y expandir los espacios curriculares que incorporen prácticas de extensión de educación experiencial y la formación en esta modalidad a docentes y estudiantes de la UNL, generar un sistema de capacitación y acción continua en aspectos teóricos y pedagógicos de la educación experiencial para docentes y estudiantes y desarrollar mecanismos de seguimiento y evaluación de las primeras prácticas de extensión de la educación experiencial.

En consonancia con lo dicho hasta aquí, el trabajo que se viene realizando se orienta a favorecer y fortalecer espacios y procesos de articulación y generación de acciones colaborativas en estrecha interacción con la Secretaría Académica de Rectorado y con todas las Unidades Académicas —hacia adentro de la Universidad— y la sociedad en su conjunto —hacia afuera de ésta—. Al decir de Edith 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» (2008, 75–76).

Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (en adelante PEEE) se constituyen, para la UNL, 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. (Carballada, 2002:3–4).

Se consideran una valiosa estrategia pedagógica que promueve una «actitud» crítica y comprometida en cuanto al rol que como profesional se puede tener en la democratización del conocimiento y la generación de cambios sociales innovativos y son parte de las políticas de innovación curricular.

Coincidimos con Frida Díaz–Barriga respecto de que «la innovación no puede interpretarse solo como producción de nuevos conocimientos, al margen del contexto, de la cultura y de las necesidades humanas»; por el contrario, debe existir el convencimiento por parte de los actores involucrados en cuanto a las ventajas que pueden obtenerse mediante la implementación de prácticas innovadoras.

Lugo (2008) identifica una serie de ejes a partir de los cuales se justifica el discurso que plantea la necesidad de la innovación educativa, particularmente en el contexto de la educación superior y en el ámbito del currículo:

- *El desarrollo científico y cultural, la necesidad de replantear la visión imperante sobre el conocimiento, el desarrollo humano, la solución de problemas y la interdisciplina, que avalan la necesidad de una perspectiva holística y de aprendizaje complejo, bajo una postura de sustentabilidad.*
- *Globalización, desarrollo económico y mundo del trabajo, destacando su influencia en la educación y la emergencia de la formación por competencias.*
- *Nuevas pedagogías y posturas en torno al aprendizaje, como cuestionamiento a los modelos rígidos y tradicionales y desde la visión de educación permanente, para la vida y a lo largo de la vida, afincada en comunidades de aprendizaje.*
- *Políticas educativas nacionales e internacionales, vinculadas sobre todo con financiamiento, evaluación y formación docente. (Díaz-Barriga Arceo, 2012:28)*

Pensar en qué, cómo y para qué se enseña, se aprende y se evalúa, son interpelaciones que deberían constituirse en el centro de la dimensión curricular-pedagógica tanto de los procesos formativos como de los de gestión.

En este sentido, en términos de Díaz-Barriga y Lugo (2003): «Para entender el sentido de innovación en la lógica de los modelos curriculares hay que precisar que un modelo educativo es una construcción teórica, un prototipo y una representación idealizada de un proceso que describe su funcionamiento y permite la prescripción de un cauce de acción».

La innovación exige tiempo para ser desarrollada y ciertas condiciones para ver los beneficios esperados: «no se trata solo de fomentar y/o replicar experiencias innovadoras, sino sobre todo de desarrollar la capacidad para innovar, aprovechar y gestionar eficazmente la innovación» (Torres, 2003:7). De tal manera que la capacidad para innovar y abrirse al cambio es una cualidad que debe desarrollarse en los actores del cambio (estudiantes, profesores, administradores, investigadores, comunidad educativa, etc.). De acuerdo con Lugo (2008), la innovación se ubica en el discurso central de los procesos reformistas en las universidades latinoamericanas que plantean nuevas funciones y la necesidad de revisiones

y ajustes en estructuras, procesos y normativas, pero sobre todo en el desempeño de sus actores y en la forma de vinculación con la sociedad.

2. Continuando con el itinerario...

Como lo manifestamos en el libro que precede a éste (*Integración...*, 2013), el abordaje del tema consistió en conceptualizar a la extensión en el marco de nuestra Universidad y realizamos un recorrido que contempla el alcance asignado a la extensión a través de los documentos institucionales más relevantes elaborados por la UNL durante los últimos años.

A partir de los documentos apuntados se considera que esto es posible, enfocándola desde múltiples dimensiones, como son la «dimensión sustantiva e institucional», la «dimensión social», la «dimensión comunicacional en términos de diálogo», la «dimensión política» y la «dimensión pedagógica» (Menéndez y Tarabella, 2016:52–59).

Con toda la información recabada a través del trabajo realizado desde el área de Incorporación Curricular de la Extensión dependiente de la Secretaría de Extensión, se procedió, en forma conjunta con la Secretaría Académica, a realizar reuniones de trabajo con cada una de las Unidades Académicas a los fines de registrar y sistematizar las diferentes propuestas planteadas por sus autoridades (decanos, secretarios académicos y secretarios de extensión) con relación a los consensos que han permitido llevar adelante la implementación de estas prácticas (Camilloni y otros, 2013).

Para seguir con lo que denominamos en el primer libro «huellas de un itinerario», pasamos a compartirlas cómo continúa ese itinerario.

En cuanto al primer propósito que plantea el PyA antes mencionado: «consolidar y expandir los espacios curriculares que incorporen prácticas de extensión de educación experiencial y la formación en esta modalidad a docentes y estudiantes de la UNL», se desarrolló la siguiente acción: «Diseñar y ejecutar en forma conjunta las Secretarías Académicas y de Extensión de la Universidad consejos asesores académicos y de extensión y las UU. AA., dispositivos institucionales que posibiliten el desarrollo de las primeras prácticas de extensión de educación experiencial». Esta primera acción posibilitó la elaboración, en conjunto con la Secretaría Académica y las Unidades Académicas, del documento «Experiencia Institucional. Documento General de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial» a los fines de dar un marco a estas prácticas en la UNL y avalado por el Consejo Superior en julio de 2014.

También se efectuaron reuniones con las Unidades Académicas para identificar los equipos docentes interesados en presentar propuestas de PEEE y se acordó con cada una de ellas realizar en el marco del presente PyA convocatorias institucionales que, desde la Secretaría de Extensión, a través del área de Comunicación, se difunden para que cada Unidad Académica identifique a los equipos docentes que luego llevarán adelante las experiencias de PEEE. Cada una de ellas cuenta con consignas para pensar la elaboración de las propuestas. Luego de ese proceso se concretó la primera convocatoria en julio de 2014, con la presentación de siete propuestas. Actualmente nos encontramos transitando la séptima, por lo que podemos contabilizar, hasta la sexta convocatoria, aproximadamente 134 prácticas. Cabe resaltar que, sobre un total de diez Unidades Académicas, el 77 % de las carreras ha diseñado y ejecutado propuestas. Este ascenso en las presentaciones, entendemos, da cuenta del compromiso e involucramiento que van asumiendo los equipos docentes respecto de la experiencia de integración entre docencia y extensión.

En cuanto al segundo propósito: «generar un sistema de capacitación y acción continua en aspectos teóricos y pedagógicos de la educación experiencial para docentes y estudiantes», la acción tuvo y tiene que ver con «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». Ésta, pensada como potenciadora de espacios de reflexión y acompañamiento a los docentes y estudiantes que contribuyan a su formación, tanto en el enfoque teórico que sustenta a las prácticas —la educación experiencial— como del aspecto pedagógico que portan, constituyéndose en el andamiaje para lograr la apropiación de estos procesos de integración.

Hasta el momento se han realizado diferentes talleres, jornadas y cursos, con una participación que denota el interés de los equipos docentes por pensar otras formas de enseñar y de aprender, plasmándose en la cantidad de propuestas presentadas que se menciona anteriormente.

Ahora, con referencia al tercer y último propósito: «desarrollar mecanismos de seguimiento y evaluación de las primeras prácticas de extensión de la educación experiencial», hemos construido un instrumento destinado a los docentes que han pasado por esta experiencia para dimensionar la aceptación que están teniendo estas prácticas en la UNL, los momentos de la carrera en que deberían incluirse y los supuestos que justifican esa inclusión. Nos encontramos en el proceso de recopilación de dicha información.

3. Desaprender extensión. Una experiencia pedagógica de la asignatura electiva Extensión Universitaria

3.1. El camino transitado

En el corriente año, 2017, se cumplen 10 años de ediciones ininterrumpidas de la asignatura electiva «Extensión Universitaria: prácticas en el territorio» como espacio académico para estudiantes de grado de todas las carreras de la UNL. En este capítulo intentaremos reflexionar sobre algunos aspectos centrales de esta experiencia educativa por la que han pasado unos 500 estudiantes universitarios, entre ellos 20 estudiantes extranjeros de intercambio.² Como estrategia narrativa tomaremos como referencia algunas de las voces de los estudiantes —para centrarnos en su proceso de aprendizaje— a fin de dar cuenta del transcurso vivido, aunque no olvidamos las de los otros protagonistas.

*«Llegué al campo de la ciencia por caminos sinuosos
y me liberé de las reglas, lanzándome a campo traviesa.»*

CLAUDE BERNARD, 2006

3.2. ¿Cómo, ya pasó una década?

Qué rápido pasa el tiempo; parece que fue ayer cuando pensábamos y planificábamos la primera edición de la asignatura, cuando analizábamos opciones, proponíamos temas, programábamos clases, seleccionábamos materiales bibliográficos, estructurábamos el cronograma de actividades, debatíamos experiencias académicas que sirvieran como referencia, invitábamos a expertos, etcétera.

Con los años volvimos a comprobar que, si bien toda aquella planificación era necesaria para mantener el orden académico, serían luego los estudiantes, los docentes, los acontecimientos en el territorio, los contextos institucionales, sociales, políticos, los que determinarían el proceso educativo, más allá de todo el esfuerzo que se pusiera en mantener el orden preestablecido.

2. Programas de Intercambio Universitario como: «PROINMES» (Programa Internacional de Movilidad de Estudiantes) de la UNL, «ESCALA» de Estudiantes de Grado de AUGM, entre otros convenios marco de cooperaciones firmadas bilateralmente con universidades.

Con esta experiencia, en primer lugar me sentí confundida ya que esperaba encontrarme —como en todos lados— con algún mensaje negativo. (...) Aprendí a controlar mis palabras, a considerar que lo que uno piensa, no siempre es lo más correcto o lo que se ajusta más a la realidad. (Abril Martínez Figueroa. Estudiante de Abogacía, FCJS)

Sabemos que, a través de la historia, la humanidad fue acumulando conocimiento de manera gradual y lenta. El ritmo en que el saber perdía vigencia también era más lento y eso nos llevó a diseñar nuestra vida con una etapa inicial de aprendizaje que incluye unos 10 a 20 años de educación formal e informal, para luego dedicar el tiempo que nos quedaba en aplicar el saber adquirido en nuestra tarea profesional. En esa segunda etapa, la mayoría dedicábamos mucho menos tiempo a seguir estudiando y actualizar lo que aprendimos en los años formativos iniciales.

Samuel Arbesman, en su libro *La vida útil de los datos* (2012), estima que en la mayor parte de las áreas la «fecha de expiración» del conocimiento no llega hoy a los 10 años. Analiza el cambio constante de lo que sabemos sobre el mundo y explora la naturaleza dinámica y cambiante del conocimiento como una característica vital para la investigación científica, pues la ciencia revisa regularmente sus verdades para incluir nuevos descubrimientos en una renovación continua. A lo largo de su vida universitaria un estudiante promedio verá —según Arbesman— volverse obsoletos entre el 30 y el 50 % de sus contenidos. Los primeros en perder utilidad son los orientados a la tecnología, ingenierías y ciencias duras, pero no por defecto de ellas sino por falta de imaginación de las ciencias sociales y humanas para adaptarse a las nuevas realidades. Esto plantea un inédito acertijo para la gestión del conocimiento.

Si bien hasta hoy el objetivo era ordenar los contenidos disponibles, compartirlos y facilitar su aprendizaje, ante semejante escenario parece imponerse un nuevo desafío: ¿debemos aprender nuevos conocimientos a medida que son divulgados o aprender a desaprender y reaprender?

Considero que aprendí a cuestionar todo tipo de conocimiento, aprendí que hay más de una realidad y que todo lo que percibimos es una construcción de nuestra realidad. (Yulia Siede Prevedel. Estudiante de Abogacía, FCJS)

En coincidencia con las afirmaciones de Arbesman, y para ser coherentes además con la cita de Claude Bernard, podemos pensar que

habríamos alcanzado el límite de expiración de los conocimientos con los que iniciamos la asignatura. Sin embargo, al mirar hacia atrás podemos decir que habríamos caído en esa obsolescencia si nos hubiéramos mantenido inflexibles a los conocimientos y a las metodologías originales de hace 10 años. Aunque da vértigo académico y científico aquel «plazo de expiración», no deja de ser un incentivo para repensar, reflexionar y readecuar nuestra práctica docente, los contenidos y las metodologías pedagógicas de un modo relativamente constante. Tampoco es el hecho de innovar para ser innovadores *per se*, sino de tener flexibilidad metodológica, estar atentos a los cambios y ser conscientes de que se aprende de múltiples maneras y en tiempos distintos y que esta diversidad debe ser comprendida y contemplada en un proceso cuatrimestral entre talleres presenciales, actividades concretas en el territorio, desarrollos grupales no presenciales, la elaboración de informes evaluativos y las otras actividades curriculares que tienen los estudiantes.

Esta diversidad de situaciones y hechos que se presentan en la asignatura son dos de los factores más importantes que nos permiten mantenernos atentos a los cambios o novedades (conceptuales y metodológicos). Aunque es casi imposible estar actualizados tan rápidamente como los conocimientos se generan, sí es posible vigilar y ofrecer las oportunidades para que se pueda indagar y ser flexibles a los cambios, sobre todo si las propuestas y novedades provienen de los estudiantes, valorizando sus cualidades indagatorias.

La tendencia es lograr que los cursantes de la asignatura tomen sus propias iniciativas y decisiones al momento de aprender lo que ellos consideren de su interés e importancia para comprender la complejidad social, para dar oportunidad a que descubran sus propios talentos —que raramente son puestos en juego en el aula tradicional—, para que realicen sus actividades en el territorio de la mejor manera posible y éticamente comprometidos, siempre en el marco de la extensión entendida desde la misma complejidad con la que se abordan las problemáticas sociales.

Fue una gran experiencia de responsabilidad e incertidumbre a la vez y cómo lo íbamos a llevar adelante; salir del ámbito de la Facultad para ingresar a otro mundo diferente. Pude ver y experimentar una realidad que en otras circunstancias no lo hubiera hecho. (Sofía Leiva. Estudiante de Medicina Veterinaria, FCV)

3.3. ¿Qué ocurrió en el proceso académico?

En retrospectiva, podemos rescatar el proceso evolutivo que se ha dado tanto en los conocimientos que conforman la base teórica actual de la extensión como en las metodologías e incluso en los objetivos a alcanzar. Sin embargo, no debemos olvidar que tanto «retrospectiva» como «experiencia» son conceptos que hacen referencia al pasado, a lo ya ocurrido, para que no nos haga perder de vista la flexibilidad indispensable en el abordaje de lo social en el territorio y el rescate de las nuevas experiencias. En este sentido, es importante mantener la memoria de los hechos ocurridos pero no quedar atados a ellos y mantener la flexibilidad de la que damos cuenta.

De este modo, consideramos que el trayecto que ha tenido la asignatura fue un «proceso» transformador para todos los actores intervinientes al mantener abierto el debate sobre la extensión universitaria, sus dimensiones, las prácticas docentes y, especialmente, para los aprendizajes logrados por los estudiantes.

Considero que es necesario ser algo marginal al conocimiento. Que no se debe dar todo por sabido, que las cosas pueden modificarse y si me involucro, puedo transformar mi propia realidad, aquella que percibo, así como estimular también las percepciones ajenas. (Juan Manuel Delbino. Estudiante de Medicina Veterinaria, FCV)

Jorge Leoz (2007) dice:

Las creencias son muy difíciles de erradicar o alterar. A menudo las personas prefieren mantener una creencia y no aceptar la evidencia de sus sentidos. El conflicto surge cuando un sistema de creencias cree que los valores que de él se desprenden deben ser aplicados en todas partes y adopta como misión hacer que esto suceda.

De este modo, en cada inicio de la asignatura nos encontramos con un grupo de estudiantes que porta un bagaje de conocimientos disciplinares pero también de «creencias» propias que, en algún momento del curso, serán puestas en conflicto con la realidad social que abordarán desde un proyecto de extensión y en el aula. El resultado será la dinámica de una experiencia flexible de aprendizaje que se produce en relación con los otros, desarrollando una mirada crítica sobre los contenidos académicos que es revisada de manera continua tanto por los docentes como por los estudiantes entre sí y entre docentes y estudiantes; es un devenir de la teoría, sobre todo a partir de que los estudiantes toman contacto directo con la realidad social que les plantean los proyectos

en el territorio. Es decir, esta situación transforma el aula en un taller de deconstrucción y reconstrucción de los conocimientos académicos y creencias personales puestos en conflicto con los propios existentes en el territorio que, a través de la dimensión pedagógica de la extensión, posibilita la aparición del fenómeno de «hibridación de conocimientos» (Vaccarezza, 2015) de cada experiencia y con características propias.

En esta experiencia aprendí a saber comprender las diferentes posturas, a entender que lo que es un problema para mí, puede no serlo para otros, además me hizo entender que todo conocimiento es relativo según la perspectiva con que se lo mire. (Bruno Brostzman. Estudiante de Abogacía, FCJS)

3.4. ¿Qué es y cuál es la realidad?

En las primeras instancias áulicas dedicamos tiempo y recursos para poner en conflicto el concepto de «realidad». En este sentido, surge principalmente la respuesta del sentido común entre los estudiantes, que es: «todo aquello que se ve, que se percibe, que es concreto y material, que es posible de ser explicado y que es similar para todos». De este modo comienza un recorrido incierto de conflictos de conocimientos y creencias³ en el aula, sobre todo cuando se pone en juego «la alegoría o mito de la caverna» de Platón (1966). Esta alegoría es tal vez el más antiguo registro en el que se hace referencia al concepto de realidad, donde se recrea el mundo a través de la proyección de sombras y apariencias a esclavos inmovilizados en el interior de una caverna. Según Platón, el mundo en que vivimos —para el caso, la realidad— es ese mundo de oscuridad y apariencias que a su vez impide el acceso al mundo de la luz. Podemos preguntarnos entonces: ¿detrás de lo que percibimos como real hay otra realidad que no es percibida?

Debieron pasar 2400 años en Occidente (algunas culturas orientales antiguas tenían más certeza sobre este tópico) para que la física cuántica actual y las neurociencias nos vengán a afirmar que «sí, hay otra realidad no percibida con nuestros sentidos biológicos» y que todo aquello que percibimos como real es la «interpretación» que cada uno realiza de acuerdo con su estructura psíquica y le da una significación propia. Con

3. Creencia: una creencia es el estado de la mente en el que un individuo supone verdadero el conocimiento o la experiencia que tiene acerca de un suceso o cosa; cuando se objetiva, el contenido de la creencia presenta una proposición lógica, y puede expresarse mediante un enunciado lingüístico como afirmación. Básicamente creer significa «dar por cierto algo, sin poseer evidencias de ello». Recuperado de: <https://es.wikipedia.org/wiki/Creencia>

lo cual «lo real» se relativiza a aquello que percibimos e interpretamos como tal.⁴ A pesar de esta compleja situación, debemos mantenernos conscientes al abrir el debate para llegar a consensos antes de abordar los problemas sociales desde la extensión universitaria.

Aprendí a ver más allá de lo que ven mis ojos, a replantearme muchas cosas y a desaprender y aprender de un momento a otro, desde mi realidad y desde la realidad de los demás. (Marcia Blanco. Estudiante de Diseño, FADU)

El abordaje de los problemas sociales, por su complejidad, hace necesario el encuentro y diálogo entre al menos tres actores —a su vez complejos—: la universidad sensibilizada y estrechamente vinculada con la sociedad, el sistema social configurado en el territorio de intervención, con la presencia del Estado y las políticas públicas que permiten conocer las prioridades que establece; todo ello nos remite a las dimensiones territorial, institucional y social de la extensión con el objetivo de dialogar y consensuar democráticamente los diagnósticos y modos de resolución de las problemáticas acordes a cada situación.

Desde el espacio académico que nos da la asignatura electiva Extensión Universitaria hemos venido dando cuenta de los cambios que la misma Universidad ha ido realizado en los años que transita desde la recuperación democrática en el año '83, rescatando memorias, hitos históricos y experiencias de las organizaciones sociales y los instrumentos para ampliar la misión de la Universidad reformista: la extensión y su conceptualización desde las normas universitarias a través del Estatuto de la UNL se fueron adecuando a los tiempos y realidades, dando marco apropiado a las intervenciones en el territorio, a los criterios pedagógicos y a los marcos teóricos y prácticos que la sustentan.

Considero que aprendí a valorar los diferentes puntos de vista de las personas y que nadie tiene la definición exacta de la realidad, sino que cada uno la ve desde su visión. Aprendí también los diferentes métodos de educación y lo que significa la extensión y a realizar una mirada crítica sin juicio de valor. (Esteban Odetti. Estudiante de Ingeniería Informática, FICH)

4. Si bien esto es mucho más complejo, sirve como un esquema organizador de la idea.

3.5. ¿Ahora qué hacemos?

«Cuánto más pensamos en qué es enseñar, qué es aprender, tanto más descubrimos que no hay una cosa sin la otra, que los dos momentos son simultáneos, que se complementan, de tal manera que quién enseña aprende a enseñar y quién aprende enseña a aprender.»

PAULO FREIRE, 2016

La propuesta académica en la actualidad, debido a la incertidumbre que nos plantean el presente y el futuro complejos, cambiantes, coherentes y contradictorios, abarrotados de información acumulada e instantánea y efímera, es entonces «desaprender».

Ahora bien, ¿qué entendemos por desaprender y desaprendizaje? Estamos de acuerdo con Medina J.L. y otros (2009:115–116) cuando definen el desaprendizaje como «un proceso autoformativo —individual y/o colectivo— de búsqueda de significados nuevos, desplazando conceptos adquiridos en forma acrítica. Desaprender es ejercitar la sospecha sobre aquello que se muestra como «aparentemente lógico, verdadero y coherente». En el ámbito de la salud, por ejemplo, los autores se cuestionan hasta qué punto los marcos teóricos y disciplinares que fundamentan las acciones cotidianas de los profesionales limitan y ajustan su pensamiento a las normas aprendidas y/o experiencias tenidas. Pero esto que se afirma para la salud puede ser llevado a cualquier otra disciplina en vista de que la asignatura es un espacio interdisciplinario tanto en el cuerpo docente como en los estudiantes que la realizan por ser provenientes de todas las carreras de la universidad.

Decimos entonces que desaprender permite desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, individual y grupalmente, entre docentes, entre estudiantes y entre docentes y estudiantes, mediante lo cual se cuestionan el conocimiento y las experiencias, se reconstruye, se innova, se transforma y se mejoran las prácticas.

En un reciente artículo publicado en *Revista +E* (Malano et ál., 2016:34) nos preguntamos al respecto:

Y... ¿dónde está la extensión? Como corolario de lo anterior, que 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?

Pues bien, hace ya varios años que decidimos salir de la «caverna» y sus condicionantes y adentrarnos en el territorio para descubrirlo, conocerlo, registrarlo, investigarlo, analizarlo siempre en relación con la gente que en él desarrolla su vida. Dejamos en un segundo plano —no menos importante— el momento áulico (la caverna) para desarrollar talleres como espacio y momento de reflexión del encuentro entre las prácticas en territorio y la teoría, pero sobre todo para descubrir una nueva teoría que se encuentra o la teoría que cobra sentido luego de la experiencia en el territorio.

Hacer esta actividad, adentrarme en lo social que nunca pensé que al estudiar esta carrera lo iba a realizar. Acá estoy, acá estamos con nuestro grupo de extensión yendo más allá de la medicina y los animales, de la carrera propiamente dicha. Saber que hay otras cosas que a nosotros nos parecen insignificantes y a otras personas les cuesta tanto conseguir. Aprendí el compromiso social que tendríamos que tener todos. (Sofía Leiva. Estudiante de Medicina Veterinaria, FCV)

Desaprender es un modo de no quedar sujetos o cegados a los conocimientos académicos, las experiencias y las «creencias» cristalizadas. Es poner en conflicto todo aquello con lo que el territorio nos diga en ese diálogo entre actores; poner en conflicto la «realidad» que cada uno interpreta de aquel diálogo —como universitario y como individuo—, tanto docentes como cursantes de la asignatura y, a su vez, entre ambos. Somos conscientes de que existen resistencias al cambio, de ahí que el trabajo en talleres de reflexión en el aula sea una herramienta útil para no quedar estancados en la quietud y seguridad del pasado, para no permanecer en la zona de confort de las certezas que nos da el conocimiento adquirido —en muchos casos como único y verdadero, para que los prejuicios que se puedan tener sean superados al conocer y entender la complejidad del territorio y para analizar y comprender la realidad desde otros paradigmas.

Venimos dando cuenta y dialogando, en forma intercalada al texto, con algunas de las voces de los estudiantes que participaron de la asignatura como un modo de demostrar el cambio que van realizando en el

proceso académico. Es así que, de pasivos y ortodoxos alumnos universitarios receptores, asimiladores y reproductores del conocimiento, pasan a ser actores motivados por su propia superación disciplinar, por el descubrimiento de que la realidad ya no es única sino que es dinámica y compleja a medida que van integrando las práctica extensionista en el territorio con la teoría a través de la reflexión grupal, todo lo cual permite un «darse cuenta» de la riqueza del proceso de desaprendizaje.

Aprendí a desarrollar la empatía y la capacidad de escuchar los problemas. (Gisela Bргуener. Estudiante de Diseño, FADU)

Este proceso que realiza el estudiante que escapa de la «caverna» para transformarse en el actor que desaprende sus conocimientos y creencias y reaprende también lo realizamos quienes somos responsables académicos de la asignatura, pasamos del profesor/autoridad depositario del saber a ser un coordinador del trabajo grupal con tareas autodefinidas para el logro de los objetivos académicos, intentando siempre incentivar el proceso reflexivo en el aula, que también se transforma en un taller entre pares.

Y aquí es donde llegamos al problema del método, pues la educación tradicional, tanto a nivel primario, medio como universitario, plantea no solo contenidos que rápidamente se vuelven añejos sino también metodologías de apropiación y aprendizaje poco flexibles que tienden a cristalizar saberes en lugar de dinamizar experiencias que produzcan conocimientos en situaciones concretas para resolver «problemas auténticos» (Camilloni, 2004).

Si tenemos en cuenta el fenómeno de la «expiración» o caducidad de los conocimientos del que habla Arbesman, también deberíamos prestar atención a las metodologías pedagógicas y didácticas que, si bien van teniendo un lento desarrollo en las prácticas docentes, en la mayoría de las aulas se mantienen casi inflexibles. Se sigue privilegiando la transmisión, la acumulación, la memorización de corto plazo del conocimiento y, por último, la devolución y/o reproducción de los mismos conocimientos transmitidos por el docente como método de evaluación.

En lugar de pasar horas en casa leyendo, memorizando y repitiendo, a los estudiantes de la asignatura les proponemos un salto cualitativo al asistir al territorio donde transcurre la realidad social abordada desde un proyecto de extensión para que luego, en el aula, se interpele, reflexione y construya el conocimiento entre pares, articulando con los docentes, cuya principal misión será la de facilitar el proceso de descubrimiento e

innovación del grupo y canalizar el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los participantes.

Esta dinámica es una experiencia académica flexible de aprendizajes significativos que se produce como resultado del vínculo y colaborando con los otros para promover y desarrollar una mirada crítica sobre los contenidos que son revisados de manera continua tanto por los docentes como por los estudiantes en los talleres. De este modo, la teoría va siendo interpretada y reinterpretada, se recicla a sí misma y entonces cobra sentido; así se produce el fenómeno de desaprender para reaprender.

Considero que aprendí, o por lo menos intento todavía, a ver las «realidades» de otra manera, a abrir la mente a otros conocimientos que tenía o tengo respecto de algunas cosas, a no prejuzgar tanto situaciones o personas, a adaptarme a ello, a ponerme en el lugar de la otra persona, a escuchar, a hacerme escuchar, a aceptar o reconsiderar otras posturas. (María Florencia Torres. Estudiante de Abogacía, FCJS)

3.6. ¿Dónde está la evaluación?

Otra pregunta fundamental en el sistema educativo, que suele surgir de estas prácticas académicas heterodoxas, es «¿dónde está la evaluación?» Un docente tradicional no vería la respuesta fácilmente por tener naturalizado el método de calificar la reproducción y la devolución de conocimientos de los estudiantes, donde generalmente se evalúan la cantidad de conocimientos y los modos en que se expresan.

Debemos tener en cuenta que en la actualidad, más allá de la especificidad teórica que caracteriza a cada línea de pensamiento y enfoque sobre la evaluación, puede decirse que goza de amplio consenso la idea de que la evaluación es una dimensión constitutiva de todo el proceso educativo y una forma de regulación integrada a estos procesos que puede también contribuir a su comprensión y su mejora. Aquí seguimos a Estela Cols cuando sostiene que

en los desarrollos de orientación constructivista, la evaluación formativa ha adquirido nuevos significados al articularse en un conjunto más amplio de cuestiones: la problemática del error —su identificación, interpretación y tratamiento—, el fomento de la reflexión metacognitiva en el estudiante y de su propia capacidad de regulación, en la línea de lo que Alicia Camilloni ha denominado «evaluación formadora». (Camilloni en Cols, 2009).

*Cuando le enseñas a un niño algo le quitas para siempre
su oportunidad de descubrirlo por sí mismo.*

JEAN WILLIAM FRITZ PIAGET, 1896-1980.

Pero volviendo a la pregunta original: «¿dónde está la evaluación?», la misma podría responderse fácil y obviamente, ya que cuando se «desaprende» el resultado de la evaluación es «todo el proceso de desaprender y reaprender». Ya no se evalúa un producto final sino el «proceso» en forma completa, en el cual se exponen teorías, se plantean preguntas, consignas de trabajo a resolver individual y/o grupalmente, se realizan lecturas, aparecen significantes y significados, se hacen análisis de situaciones reales vivenciadas o a través de videos *ad-hoc* para incentiven la problematización, la interpelación y el debate, es decir, todas aquellas situaciones que promuevan el diálogo, la libertad de expresión y la reflexión permanente entre los asistentes. Esto es lo que hace al trabajo áulico, pero todo eso irá surgiendo fundamentalmente de la experiencia que tengan los estudiantes en su participación en las actividades en el territorio, donde podrán poner en conflicto sus conocimientos disciplinares, personales y grupales, para luego reflexionar y rescatar aquello que les resulte útil y/o significativo.

En concreto, se promueve la «autoevaluación», de lo cual el propio docente no queda excluido, puesto que es consciente de que forma parte del grupo y verá cómo, por su participación, también se desarrolla el proceso grupal.

Por lo tanto, los criterios con los que se evalúa son más complejos de llevar adelante, porque en este proceso la evaluación ocupa un lugar primordial desde el primer momento y los criterios también son puestos en debate con los estudiantes en el aula (los talleres de reflexión); es decir, existe evaluación permanente individual y grupal, autoevaluaciones y reflexión final sobre todo el proceso. Si bien dicho de esta manera parece algo utópico, todos los actores van «naturalizando» este modo de evaluación, desde el cambio actitudinal y de comportamiento hasta las autocríticas que realizan y que se hacen visibles en las voces que en el texto se ha ido intercalando.

Por supuesto que el modelo descrito, al ser heterodoxo con respecto a lo habitual en el resto de las aulas, tendrá resultados individuales que serán heterogéneos, pero el proceso grupal desarrollado es único e irrepetible. Salir de la caverna es una decisión individual, lo mismo que sobrellevar el encandilamiento inicial al ver el sol y descubrir que la realidad no eran las sombras que se proyectaban frente a sus ojos inmóviles

conlleva no solo un trabajo individual sino grupal, en colaboración de pares y docentes y de todo lo cual ellos dan cuenta en sus conclusiones transformadas en voces que suenan como un coro que aporta su canto a la cultura universitaria.

De este modo, nos proponemos compartir estas experiencias, generar encuentros de debates y reflexiones, establecer vínculos democráticos entre todos los actores intervinientes, rescatar los aprendizajes profundos y plantear interrogantes que nos permitan repensar la gestión de la asignatura hacia un aprendizaje profundo.

4. Reflexión final

El Dr. Jack Lawson, en su libro *Endorfinas* (2005), nos habla de los efectos de esta hormona con relación a la risa, y dice:

Reír y tomarse las cosas con buen humor ayuda a vivir una vida más plena. La risa ayuda a desbloquearnos psicológicamente y se mejora más rápidamente de las enfermedades. Es antidepresiva y ayuda a mantener la salud. Hay una estrecha relación entre risa y endorfinas. Una simple sonrisa emite una información al cerebro que le hace segregarse endorfinas. Es un mecanismo similar al que ocurre cuando segregamos jugo gástrico con sólo oler un plato que nos gusta. Hay una potente técnica de meditación budista que consiste en caminar sonriendo. Otras cosas que podemos hacer: contar cosas graciosas, ver una película de risa, leer un buen libro de humor, etc. Todo esto es muy eficaz y sin efectos secundarios.

Con esta cita ya no solo se justifica que en el aula se deba sonreír sino que se deben crear las condiciones para que se viva un clima alegre, distendido y sin presiones, que permita disfrutar del encuentro con el conocimiento, con el conocimiento del otro y, simplemente, del encuentro con el otro. Esto genera un vínculo de aprendizaje colaborativo que rápidamente se transforma en «creativo». Los conceptos teóricos ya no son un obstáculo o barrera que se debe sortear para lograr los objetivos académicos, sino la base que ayuda a transitar el proceso educativo, son un aliado. Y si a la extensión nos referimos, ella será la herramienta profesional que complementa las cualidades empáticas del extensionista para comprender a la gente y las problemáticas de sus vidas.

Referencias bibliográficas

- Arbesman, S. (2012). *The Half-life of Facts: why everything we know has an expiration date*. New York: Current Hardcover.
- Camilloni, A. (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Quehacer educativo*, XIV(68). Montevideo, Uruguay.
- Camilloni A. (2013). Cap. 3. Estrategias de acción desarrolladas. En Menéndez et ál. *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Carballeda, A. (2002). *La intervención en Lo Social, las Problemáticas Sociales Complejas y las Políticas Públicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cols, E. (2009). Introducción: La evaluación de los aprendizajes como objeto de estudio y campo de prácticas. *Archivos de Ciencias de la Educación* 3(3). Recuperado de: <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar>
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, III(7). Recuperado de: <http://ries.universia.net>
- Freire, P. (2016). *El grito manso*. 10ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Lawson, J. (2005). *Endorfinas*. Buenos Aires: Obelisco.
- Leoz, J. *Conflicto, Mediación y Psicología Social*. Recuperado en 2007 de: www.geocities.com/ad_container/pop.html
- Litwin E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Malano, D. et ál. (2016). ¿Extensión? ¿De qué me estás hablando? *Revista +E*, (6). Integración de la docencia y la extensión. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Martí, O. (2006). *Claude Bernard y la medicina experimental*. España: Ediciones de Intervención Cultural. Montesinos: Biblioteca de divulgación temática.
- Medina, J.L.; Clèries, X.; Nolla, M. (2009). El desaprendizaje: Propuesta para profesionales de la salud críticos. *Educación Ciencias de la Salud*, 6(2):115–116. Barcelona.
- Menéndez, G. y Tarabella, L. (2016). El aprendizaje experiencial una práctica de innovación que se afianza en la Universidad Nacional del Litoral. *Revista+E versión digital*, (6):52–59. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Piaget, J. (1999). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- Platón (1966). *República*. 2ª ed. Buenos Aires: Eudeba.
- Vaccarezza, L. (2015). Apropiación social e hibridación de conocimientos en los procesos de extensión universitaria. *Cuestiones de Sociología*, (12). Recuperado de: <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CsN12a03/6703>

Algunas experiencias

5

Enseñar y aprender mediante Prácticas de Extensión. Experiencias en la asignatura Didáctica de la Geografía (FHUC–UNL)

Oscar Lossio
UNL

Introducción

En la asignatura Didáctica de la Geografía del Profesorado de Geografía de la Facultad de Humanidades y Ciencias implementamos, desde la primera convocatoria realizada por UNL en el año 2014, tres propuestas de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE). Estamos convencidos de que la incorporación curricular de la extensión potencia la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos al fortalecer las articulaciones entre teoría y práctica, a partir de la intervención social en contextos reales que se vinculan con posibles ámbitos del futuro ejercicio profesional de los estudiantes. Al mismo tiempo, reafirmamos que la formación de grado debe contemplar instancias para que puedan reconocer el compromiso de los universitarios con la comunidad, en especial con los sectores más vulnerados de la sociedad.

Explicitamos que las primeras experiencias en la asignatura fueron desarrolladas a partir del año 2008 en el marco de Proyectos de Extensión de Cátedra (PEC) que buscaron dar lugar al trabajo conjunto con instituciones y docentes del nivel secundario para la innovación de la enseñanza de la geografía. En ese momento, la extensión nos planteó diversos desafíos ya que no sólo se trataba de propiciar prácticas de enseñanza de los estudiantes, como se venía haciendo hasta ese año, sino de un trabajo de articulación mucho más profundo con las escuelas. De manera paulatina, la experiencia recogida en esos proyectos nos llevó a la incorporación explícita de contenidos y de bibliografía sobre la extensión en el programa de la asignatura.

El nuevo marco institucional de la inclusión curricular de la extensión a partir de las PEEE, que se propone en el año 2014, nos impulsó a repensar la propuesta de enseñanza, profundizando el entretrejo entre

la extensión y los contenidos, las actividades y la bibliografía. Consideramos que se logró concretar una planificación donde las acciones de extensión son medulares y están presentes a lo largo de todo el cuatrimestre, mediante la vinculación permanente entre lo abordado en las clases y el trabajo en las escuelas de nivel primario en torno a la educación ambiental, a la enseñanza de la geografía y al uso de nuevas tecnologías.

En este trabajo presentamos el marco teórico que sustenta las PEEE, la metodología de trabajo y una síntesis del programa de la asignatura para enmarcar las actividades que realizan los estudiantes. Asimismo, recuperamos sus voces y las de los docentes de las escuelas, relativas a sus aprendizajes y a sus reflexiones sobre la propuesta. Compartir nuestra experiencia es una forma de realizar aportes que podrían ser de utilidad a otros equipos de cátedra que quieran iniciarse en la curricularización de la extensión.

1. Fundamentos para la inclusión curricular de la extensión

Nuestra experiencia nos lleva a subrayar que la formación teórica sobre la extensión, por parte de los equipos docentes, enriquece el diseño de propuestas para su inclusión curricular y para la evaluación del proceso de ejecución. También, nos permite afrontar con más herramientas los desafíos e imprevistos inherentes a toda articulación con la comunidad. Asimismo, consideramos que es necesario concebir a la planificación de las acciones de extensión como un guion flexible dado que se producen transformaciones en los sujetos en el proceso de interacción con los otros. Más allá de los acuerdos iniciales sobre cuál será la problemática abordada y la metodología de trabajo, pueden emerger nuevas demandas y cambios en las expectativas.

Nicastro y Androozzi (2013) utilizan en el campo de la asesoría pedagógica la idea de intertextualidad que también nos es de utilidad para reflexionar sobre la extensión. La intertextualidad pone de manifiesto que en el encuentro de los sujetos se ponen en circulación un conjunto de relatos, historias, novelas y saberes que se entretajan en cada situación de manera particular, en las que junto a lo ya conocido por unos y otros, también se construyen significados nuevos e inéditos. Si bien se hace evidente la presencia de sujetos con trayectorias heterogéneas de vida, variados intereses y diferentes funciones dentro de las instituciones que se enlazan, en la marcha de un proyecto son pocas las ocasiones en las que nos detenemos a pensar sobre cómo operan las representaciones

hacia los otros y las expectativas hacia los roles que cada uno debería asumir. Por todas las consideraciones anteriores, acordamos con Menéndez (2013) en que toda práctica de intervención social debería darse en términos dialógicos, de interacción y de construcción mutua, de modo de evitar la manipulación, imposición o dominación. A partir de los conceptos de alteridad y de empatía, el autor nos interpela sobre el lugar que le otorgamos al Otro en nuestras Prácticas de Extensión (PE), sobre cómo lo percibimos y si consideramos a su palabra en un plano de igualdad con la nuestra. Sostiene, a su vez, que en cada acción dialogan los conocimientos científicos con los saberes existentes en el medio social, de tal manera que cada participante se nutre de los demás.

Consideramos importante explicitar la concepción de extensión a la que adscribimos dado que nos permite otorgar sentido a nuestra labor y porque orienta el diseño y ejecución de las propuestas de inclusión curricular:

Concebimos a la extensión universitaria como el conjunto de actividades de colaboración entre actores universitarios y no universitarios, en formas tales que todos los actores involucrados aportan sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento con prioridad a los sectores más postergados. (Arocena, 2013:11)

En primer lugar, destacamos de esta conceptualización la idea de colaboración, de trabajo conjunto y de intercambio, dado que reconocemos que todos pueden realizar aportes y aprender de los demás. En segundo lugar, nos incita a subrayar la necesidad de que los universitarios reflexionemos sobre el uso social de los conocimientos académicos. En tal sentido, la extensión nos enfrenta a problemáticas reales y concretas de los actores de la comunidad, a los que deberíamos poder realizar algunos aportes, al mismo tiempo que el trabajo con el Otro nos enriquece a partir de sus saberes y de la emergencia de nuevas preguntas que podrían ser retomadas para la investigación académica.

La propuesta institucional de la UNL para la inclusión curricular de la extensión se fundamenta en el constructo de educación experiencial, por cuanto refiere a una estrategia de enseñanza que propicia la vinculación del conocimiento académico con la vida real a partir de prácticas en contextos sociales que estimulan al estudiante para la utilización auténtica de los contenidos.

Con este 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 sus conocimientos y habilidades, identifique nuevos problemas y fije prioridades en cuanto a las urgencias de su solución. (Cami-lloni, 2013:15)

La intervención social enriquece la formación académica y profesional de los estudiantes a partir de la promoción de procesos reflexivos que les permiten transformar sus vivencias en experiencia y la construcción de aprendizajes. Por todo lo dicho, consideramos que las acciones de inclusión curricular de la extensión pueden generar mayor motivación que las propuestas exclusivamente áulicas, tanto a los docentes como a los estudiantes. Como sostienen Tommasino y Rodríguez (2013) trabajar desde la realidad y del problema concreto aumenta la posibilidad de inmiscuirse y de apropiarse del acto educativo, ya que la extensión aporta un «plus» a partir de la relación dialógica con los sujetos de la comunidad.

Con el fin de facilitar a los estudiantes universitarios experiencias de PE y de responder a las demandas de las instituciones sociales, la cátedra de la asignatura Didáctica de la Geografía propuso tres PEEE: «La inclusión de la tecnología satelital para la enseñanza de la Geografía: aprender, asesorar y construir junto a otros sujetos en la escuela primaria» (2014); «Asesoría pedagógica para la Educación Ambiental en el nivel primario: contribuciones desde la didáctica de la geografía» (2015) y «Educación Ambiental en la escuela primaria: asesoría pedagógica y construcción de propuestas didácticas innovadoras» (2016). Se articuló con diferentes escuelas primarias que tienen una proporción considerable de alumnos que provienen de familias con altos niveles de vulnerabilidad social. Las demandas se basaron, por un lado, en las dificultades que enfrentan los docentes para la incorporación de nuevas tecnologías y, por otro, en las limitaciones que ellos explicitan para el abordaje con profundidad de la Educación Ambiental y de la enseñanza de la geografía, lo que se relaciona con el escaso lugar que se le ha otorgado a estos contenidos en las distintas instancias de sus trayectos formativos, especialmente en los Institutos de Formación Docente.¹ Por

1. Se explicita que las carreras de Profesorado de Educación Primaria en la Provincia de Santa Fe tienen dos asignaturas relativas a las Didácticas de las Ciencias Sociales que

lo tanto, han manifestado sus necesidades de desarrollo profesional y explicitaron que se sienten limitados a la hora de pensar y construir sus propuestas de enseñanza.

Precisamente, los estudiantes colaboraron con docentes y alumnos de las escuelas y, en simultáneo, aprendieron a desempeñar el rol de asesor pedagógico y de profesor. Pudieron adquirir conocimientos vinculados a las instituciones educativas, a las problemáticas socioeducativas de los alumnos y a los trayectos formativos docentes. Especialmente, nos interesaba que se acercaran a las problemáticas y los desafíos de la enseñanza de la geografía en las escuelas primarias y también, a partir de los relatos de sus experiencias por parte de los maestros, a lo que sucede con la disciplina en los institutos de formación docente. Nos preocupa como cátedra que tengan la oportunidad de ampliar la mirada sobre los futuros ámbitos de inserción laboral al reconocer que pueden participar en la formación de profesores de educación primaria y en acciones de desarrollo profesional docente.

Las intervenciones se orientaron a la construcción y desarrollo de propuestas didácticas innovadoras. Se trabajó a partir de talleres para la formación y el intercambio entre los docentes de las escuelas y los profesores, graduados y estudiantes universitarios, que incluyeron instancias de abordaje de contenidos y de análisis de materiales curriculares; todos construyeron, implementaron y evaluaron propuestas de enseñanza con destino a los alumnos de las escuelas; también observaron y analizaron clases desarrolladas por otros participantes. Posteriormente, construyeron relatos de experiencias pedagógicas que socializaron tanto en jornadas internas del equipo interinstitucional del trabajo, como en jornadas de divulgación que tuvieron como destinatarios a otros docentes de la ciudad de Santa Fe y su área de influencia.

Especificamos que participaron en calidad de extensionistas graduados del profesorado de geografía motivados tanto por la oportunidad de acrecentar sus conocimientos como por el interés de trabajar con y para otros. Justamente, subrayamos que nos interesa que los estudiantes interactúen con quienes demuestran ese compromiso con la mejora de la educación y que reconozcan que también deberán continuar sus procesos de formación luego de la titulación de grado.

mayoritariamente se encuentran a cargo de profesores de historia. Como consecuencia se priorizan generalmente los contenidos de esa disciplina, otorgando escaso lugar a los de geografía. Lamentablemente, en nuestra experiencia de extensión y capacitación nos hemos encontrado con docentes de nivel primario que nos han manifestado no haber estudiado ningún contenido relativo a la geografía durante su formación inicial.

2. Sobre la asignatura y su propuesta del programa de contenidos

La asignatura Didáctica de la Geografía corresponde al segundo cuatrimestre del cuarto año de la carrera de Profesorado de Geografía. Tiene un total de ocho horas semanales, entre las que están contempladas dos horas para prácticas en instituciones educativas según el plan de estudios vigente. El punto de partida para la selección de los contenidos es el reconocimiento de que la enseñanza de la geografía enfrenta en la actualidad múltiples desafíos, que demandan de docentes comprometidos y con un profundo conocimiento de la disciplina, de la didáctica y del aprendizaje. Desde la cátedra concebimos a los profesores como productores de discursos y a la construcción metodológica como acto creativo y no como copia o naturalización de lo producido por otros.

Uno de los objetivos centrales que perseguimos es que los futuros docentes comprendan las estrechas relaciones entre teoría y práctica, superando las visiones dicotómicas y aquellas representaciones que asocian la práctica con la aplicación posterior de las explicaciones realizadas por el docente. Afirmamos que las actividades prácticas también permiten y son fundamentales para generar procesos de conceptualización. Por ello, generalmente las clases comienzan con la presentación de casos y situaciones reales, que dan lugar a la reflexión y al análisis, para llegar al desarrollo de categorías y conceptos relativos a los contenidos del programa. Otorgamos un lugar central a la interpretación de prácticas y de discursos de múltiples sujetos vinculados a la educación, incluidos los de los estudiantes y los de la propia cátedra, y hacemos hincapié en la necesidad del posicionamiento ideológico y epistemológico. Además, buscamos que reconozcan las huellas de las distintas instancias de los trayectos formativos docentes y propiciamos la reflexión sobre la propia biografía escolar y universitaria. De igual manera, nos interesa que puedan visualizar los múltiples roles profesionales del profesor en geografía y las diversas instancias de la formación extracurricular en las que pueden participar como estudiantes universitarios.

Desde la selección y el tratamiento de los contenidos intentamos que comprendan las posibles vinculaciones entre las actividades de docencia, de investigación y de extensión. Como ya hemos mencionado, debido a que otorgamos un lugar medular a esta última función universitaria, se incluyó una unidad específica y subrayamos que todos los trabajos teórico-prácticos se vinculan con las actividades realizadas en la intervención social. Los contenidos del programa se organizan en cinco unidades que se piensan en estrecha articulación. Por ello, no se concibe un desarrollo

lineal de las unidades, sino que al abordar un contenido se explicitan las posibles relaciones con otros. De este modo, se promueven aprendizajes significativos a partir de la conformación de estructuras conceptuales que se amplían progresivamente.

La Unidad 1 presenta las diferentes tradiciones y concepciones de la enseñanza de la geografía en Argentina, en clave sociohistórica y en referencia a las corrientes epistemológicas generales, las geográficas y las de la didáctica. Además, entre otros contenidos, explicitamos aquellos que refieren a los desafíos actuales para la enseñanza de la geografía en distintos niveles educativos; a la consideración de la enseñanza como práctica situada, política y con responsabilidad ética; a la revalorización del docente como autor de sus propuestas didácticas; a la innovación en la didáctica disciplinar; a la imagen pública de la geografía y a los sentidos otorgados a su enseñanza por parte de docentes, padres y alumnos; a la reconstrucción de trayectorias formativas y biografías profesionales y la incidencia de éstas en las propuestas metodológicas de los docentes.

La Unidad 2 propone herramientas para el análisis crítico de diferentes propuestas curriculares para la enseñanza de la geografía, como las que incluyen los documentos jurisdiccionales y las propuestas editoriales. A su vez, se reconocen los espacios de intervención docente en lo curricular y se analizan planificaciones anuales y registros de clases.

La Unidad 3 trata sobre los procesos de construcción metodológica que incluyen la selección, organización y secuenciación de contenidos; la elección y producción de materiales y de actividades; la evaluación de los aprendizajes.

La Unidad 4 versa sobre la investigación en Didáctica de la Geografía.

Por último, la Unidad 5 refiere a contenidos vinculados a la extensión y al tema de intervención abordado en la propuesta de PEEE de cada año.

Podemos sostener que todos los contenidos del programa de la asignatura tuvieron posibilidades de vincularse con las PE. Se realizó un trabajo permanente de articulación entre las prácticas en territorio y la teoría, tanto en las clases de la asignatura como en la propuesta de trabajos escritos. Precisamente, buscamos la permanente interrelación entre las vivencias de los estudiantes en las escuelas primarias y la reflexión sustentada por categorías y conceptos de la didáctica y de la geografía, con el apoyo de la bibliografía propuesta en el programa de la asignatura. A su vez, las clases fueron el lugar privilegiado para la proyección de las acciones a realizar en las escuelas.

En la primera clase de cada año desarrollamos el encuadre teórico sobre la extensión y la educación experiencial, para lo cual nos referimos a

los conceptos de demanda, problemática de intervención, socios, territorio, aprendizaje relevante, entre otros. Afirmamos que la explicitación de este encuadre es fundamental para que los estudiantes puedan otorgar sentido a la tarea que emprenden, por lo que se lo vuelve a recuperar en diferentes clases y a partir de sus vivencias y de los emergentes de la intervención. Además, todos los años asisten a los talleres organizados por la Dirección de Incorporación Curricular y Formación de la Extensión de la Secretaría de Extensión de la UNL que versan, por ejemplo, sobre la evaluación de aprendizajes en la PEEE o sobre el registro de las experiencias.

La reflexión sobre las prácticas extensionistas también se propicia con los trabajos teórico-prácticos (TTP) que tienen como objetivo que cada estudiante asuma un rol activo en la selección, organización y comunicación de los conocimientos trabajados en la asignatura. Se propone una escritura académica de estilo narrativo que priorice la vinculación de las vivencias con los contenidos y la bibliografía de la asignatura. Se presenta, a modo de ejemplo, una síntesis de los trabajos que debieron cumplimentar en el año 2016:

TTP N° 1. Se realizaron y analizaron entrevistas colectivas a docentes de primaria y a extensionistas que son graduadas del profesorado de Geografía sobre sus trayectos formativos; sus trayectorias profesionales; sus percepciones y posicionamientos frente a la docencia; sus decisiones metodológicas y los desafíos que enfrentan en la enseñanza de la Geografía; sus expectativas frente a la extensión y la evaluación de las acciones ya realizadas. El análisis de lo expresado por los entrevistados se debió entrecruzar con la reflexión del estudiante universitario ante su propio trayecto formativo; sus intereses, sus experiencias o sus interrogantes frente a su (futuro) desempeño docente;² sus inquietudes sobre las actividades de extensión; y sus expectativas, preguntas y demandas frente al cursado de la asignatura.

TTP N° 2. Se observó y registró una clase desarrollada en conjunto entre las profesoras de nivel primario y las de Geografía que integran el equipo de extensión. Luego, se realizó un análisis didáctico con una reconstrucción lineal y una deconstrucción crítica.

2. Se pone entre paréntesis la palabra futuro porque ante la falta de profesores de geografía que atraviesa el sistema educativo provincial, la mayoría de los estudiantes que cursan la asignatura ya se desempeña como docentes en las instituciones educativas de nivel secundario, haciendo generalmente reemplazos pero también en algunos casos con horas interinas o titulares.

TTP N° 3. Se hizo un análisis crítico de un texto escolar de ciencias sociales de nivel primario, teniendo en cuenta: el lugar que se le otorga a los contenidos vinculados a la geografía y a la Educación Ambiental; las formas de abordaje de estos contenidos; la claridad en la definición de conceptos y la coherencia teórica y epistemológica; las imágenes que incluye y sus funciones; y las actividades propuestas.

TTP N° 4. Se diseñó e implementó una clase en grupos de a dos, destinada a alumnos de distintos grados de la escuela primaria. Se destaca que los estudiantes construyeron materiales originales para abordar los estudios de caso a través de entrevistas, toma de fotografías y selección de imágenes satelitales, entre otros. Se dejó en todos los casos una copia de los materiales a cada alumno y, además, a las docentes de cada curso, quienes observaron las clases y ayudaron en su implementación. El trabajo finalizó con la escritura de un relato de experiencia pedagógica donde narraron sus acciones, intenciones, expectativas, motivaciones, dificultades e interpretaciones sobre la clase desarrollada; todo en estrecha articulación con los contenidos y con los materiales bibliográficos del programa.

TTP N° 5. Se escribió un relato que sintetizó todas las acciones realizadas en el marco de las PEEE. Incluyó una evaluación de la propuesta y una autoevaluación del propio desempeño del estudiante con reflexiones sobre los aprendizajes que este dispositivo les propició.

En particular, señalamos que los relatos de experiencia pedagógica con los que finaliza el TTP 4 fueron socializados por los estudiantes en un encuentro donde también los docentes de la escuela, los graduados universitarios y la cátedra, expusieron sus propuestas de enseñanza. Por último, resaltamos que al año siguiente la mayoría de los participantes comunican esos relatos en una jornada de divulgación con destino a otros docentes de la ciudad de Santa Fe y de otras localidades cercanas.

3. Las voces de los estudiantes universitarios

Consideramos que todos los estudiantes han dado cuenta del compromiso y la responsabilidad con que asumieron las actividades de extensión y que pudieron trabajar colaborativamente entre ellos y en un clima de cordialidad con las docentes y los alumnos de las escuelas primarias. Conviene señalar que entre 2014 y 2016 ha cursado la asignatura un total de 15 estudiantes, o sea, un promedio de 5 por año. Este reducido número facilitó la coordinación de las actividades.

Para la gran mayoría, con la propuesta de la cátedra fue, la primera vez que participaban de acciones de extensión, por ejemplo, de las nueve alumnas que cursaron en 2016 sólo tres tenían alguna experiencia a partir de propuestas de otras asignaturas. Sin embargo, sólo una de ellas pudo elaborar en la primera clase una definición de extensión ya que la mayoría desconocía de qué se trataba. Por ello, estamos convencidos de la necesidad de explicitar el marco teórico–conceptual sobre esta función sustantiva porque les brinda herramientas para poder otorgar sentido a las acciones de intervención social que realizan. Una de las estudiantes escribía en el primero de los TTP:

Debo decir que cuando el docente a cargo de la cátedra comenzó a indagar acerca de la idea que teníamos las alumnas sobre lo que era la extensión, personalmente no sabía bien de que se trataba. Con anterioridad no había participado en un Proyecto de Extensión (PE) y había escuchado muy poco sobre ellos. Después de que el profesor nos instruyó brevemente acerca de los PE en general y del que participamos en particular, comencé a preguntarme muchas cosas, una de ellas se relacionaba con los propósitos de que participemos en este tipo de experiencias. (M, estudiante en TTP 1, 2016)

Los estudiantes también manifestaron que son escasas las oportunidades que han tenido, a lo largo del cursado del profesorado de geografía, de asistir a instituciones educativas para realizar prácticas. Por esto, algunos expresaron que por enfrentarse a una situación novedosa con la PEEE emergieron miedos e inseguridades al tener que interactuar con docentes, directivos y alumnos de las instituciones educativas. Frente a ello, como cátedra siempre tuvimos presente la necesidad de explicitar reiteradamente las acciones y su sentido educativo. Además, consideramos central que si la participación social implica propiciar relaciones democráticas y establecer un encuentro cordial y solidario con otros actores de la sociedad, ese tipo de vínculo primero debe promoverse dentro del aula universitaria. Todo lo hecho en este sentido, creemos, fue produciendo cambios en los estudiantes al ir adquiriendo mayores niveles de seguridad, confianza y motivación, tal como lo explicita una de ellas en su TTP 5:

Fue una experiencia enriquecedora. Si bien, en un primer momento, se convirtió en un desafío debido a la incertidumbre y los miedos que me generaba, sumado a que el tiempo disponible era limitado y el esfuer-

zo por llevarlo a adelante muy grande, me siento agradecida de haber formado parte de esta experiencia, de haberlo compartido con un grupo de compañeras solidarias y colaborativas y con docentes dispuestos a ayudarnos, a enseñarnos y por qué no, a aprender de nosotras. (V, estudiante en TTP 5, 2016)

Subrayamos que pudieron comprender que la extensión debe dar lugar a un intercambio de saberes y a un enriquecimiento de todos los implicados. Reconocieron aprendizajes a partir de los aportes de las docentes de nivel primario y de las graduadas del profesorado de geografía. De este modo, la experiencia los invitó a poner en tensión aquellas concepciones que sostienen que el conocimiento válido sólo está en el ámbito académico científico. En tal sentido, es pertinente incorporar los aportes de Rafaghelli (2016) cuando hace alusión a la idea de aprendizaje como proceso y resultado de la participación social en una comunidad de práctica, y a que las cogniciones y los contenidos están distribuidos.

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, en oportunidad de modificar las creencias en conocimientos. La comunidad de práctica problematiza y transgrede lo esperable: interpela el conocimiento académico obligándolo a revisar sus propios argumentos, transformarlos o simplemente abandonarlos. (Rafaghelli, 2016:11)

Citamos aquí la voz de una estudiante al finalizar el cursado, que da cuenta del cambio epistemológico en torno a la concepción sobre dónde y en quiénes se puede encontrar el conocimiento válido, aquel que puede aportar a los demás. Su voz se recupera a partir de una entrevista realizada por una adscripta de la cátedra:

A partir de la extensión, valoro la humildad de reconocer que el Otro también sabe y que también te puede aportar a vos. Incluso lo que nos reconocían a nosotros en una de las entrevistas colectivas que hicimos a las maestras, de saber que el otro tiene voz y que esa voz es importante para escucharla y basarse en ella para trabajar. También el trabajo en grupo, el pensarse como docente en un grupo y no como que sólo se para en el aula a dar la clase y se va. (S, estudiante en entrevista colectiva, diciembre 2016)

A partir de la apreciación de la estudiante explicitamos que desde la cátedra tenemos el objetivo de que comprendan que la docencia incluye más que las actividades de enseñanza dentro del aula y que es necesario volver a pensar nuestra tarea en términos del compromiso colectivo con la educación y en el marco de un trabajo grupal y cooperativo entre los docentes. Precisamente, esta dimensión colectiva es una de las cuestiones que más han resaltado de la experiencia de extensión, destacando la necesidad de que otros universitarios puedan acceder a este tipo de vivencias. Recuperamos para ilustrar lo reflexionado a partir de un TTP:

Creo firmemente que todos los universitarios deberíamos transitar al menos una vez por este tipo de experiencias porque nos fortalece muchísimo en nuestros vínculos con Otros, en generar conocimientos y aprender colectivamente con pares que atraviesan diferentes situaciones y problemáticas propias del contexto y del ámbito de su trabajo. Realmente sería muy interesante incluir la educación experiencial o la extensión universitaria en el currículo universitario. (D, estudiante en TTP 5, 2016)

Todos han manifestado las diversas posibilidades de aprendizaje que les implicaron las acciones de extensión, al comprender con mayor profundidad los contenidos de la asignatura y por conocer más de las instituciones educativas. Estos aportes los visualizaron como útiles para el futuro desempeño profesional. En consonancia con esto, recuperamos dos expresiones. La primera, del trabajo escrito de una de las estudiantes con relación a la entrevista que hicieron a las profesoras de nivel primario; la segunda corresponde a las afirmaciones de otra alumna extraídas de la entrevista realizada al finalizar el cursado:

Una de las cuestiones más interesantes que ha surgido de este intercambio fue conocer el contexto de la escuela y las problemáticas que atraviesa, ya que constantemente surgían a lo largo de la entrevista. Siento que desde ese momento mi compromiso con el proyecto fue mayor debido a que pude interiorizarme con la institución. Además, me permitió pensar posibles situaciones que se pueden presentar tanto dentro como fuera de las aulas y reflexionar sobre mi futuro como docente y la responsabilidad y el compromiso que requiere esta profesión. (V, estudiante en TTP 5, 2016)

Porque vos cuando hablabas con las docentes, a los cinco minutos ya te hablaban de la escuela, de la sociedad, de cómo viven y todo eso te ayuda, no solamente el dar una clase y observar la clase de otro, porque de eso se trata y de todo eso aprendés (...) Para mí no sería lo mismo la materia, o sea, no tendría sentido para mí la materia [sin la propuesta de extensión] (...) Yo creo que lo que te permite el PE es llevar al campo directamente lo que estás estudiando, y no solamente vos llevas los conceptos al campo sino que otros apliquen el concepto con vos. (I, en entrevista colectiva, diciembre 2016)

Las voces dan cuenta de lo significativo que les resultó la participación en las acciones de extensión por todos los aprendizajes logrados. Cabe agregar que, como consecuencia de la fuerte motivación que les despierta la experiencia, un tercio de los estudiantes que han cursado entre 2014 y 2016 ha continuado en el camino extensionista a partir de la participación en otros proyectos a cargo de la cátedra.

4. Algunas palabras de los docentes de la escuela primaria

Podemos sostener que especialmente en una de las escuelas hubo un reconocimiento por la forma de comunicación establecida. En más de una oportunidad sus docentes manifestaron que valoraban positivamente el lugar que se les otorgaba porque se les brindaba espacios para que expresaran sus saberes e inquietudes y que, por ello, la propuesta se diferenciaba de otras experiencias que habían tenido con universitarios. En tal sentido, recuperamos la voz de una docente a partir de una entrevista colectiva realizada por las estudiantes que cursaron la asignatura en 2016:

A mi criterio el aspecto más positivo es el tema de que la universidad se amplió a venir a las escuelas. Esto que ustedes estén sentadas acá hablando con nosotras no pasa con todas las universidades. Y a veces, para nosotras las maestras, es hasta triste trabajar con algunas cátedras, porque sentimos que nos desvalorizan (...) A mí me parece que lo más importante que tiene es eso, abrir la universidad y escuchar otras voces, poder sentarse con nosotras y escuchar que algunas cosas tenemos para decir, que podemos transmitir experiencia. Eso me parece muy positivo (...) Me parece que están haciendo una gran experiencia. Ustedes son afortunadas por lo que están transitando. Yo

les digo y ustedes lo saben, esto no se da en todas las cátedras. Muchas veces vienen a la escuela y vos ves la actitud: "a ver, así tipo bichito viste, a ver qué hago acá, vengo a verte y a ver yo vengo con mis cositas" [habla mientras representa la acción colocándose los lentes y haciendo como que anota a escondidas en un cuaderno]. Viste es otra la actitud, o sea esto que te decían las chicas [Se refiere a las otras maestras presentes en la entrevista], de sentarnos, de poder hablar sobre qué damos ¿Damos esto o damos aquello? ¿Qué te conviene? Y escuchar lo que decimos porque nosotras de última sabemos qué cosas funcionan y cuáles no, por lo que vivimos todos los días. (L, entrevista colectiva docente de primaria)

Los directivos y docentes han destacado que contribuyeron a la formación de estudiantes universitarios a partir de compartir sus experiencias, de habilitarlos para que realicen observaciones en sus cursos y de colaborar con ellos cuando desarrollaban sus primeras clases. Al mismo tiempo, agradecieron la posibilidad de construir aprendizajes a partir de los encuentros para la formación y el intercambio, de las instancias de asesoría pedagógica, de la observación y la construcción de clases. Destacaron las propuestas innovadoras sobre la Educación Ambiental y la enseñanza de la geografía, porque al salir de los «temas clásicos» se los estimuló a reflexionar sobre las posibilidades de aprendizaje de sus propios alumnos. A modo de ejemplo, recuperamos la voz de una de las profesoras de nivel primario, cuando refiere a la clase desarrollada en un primer grado por parte de una estudiante universitaria y relativa a la temática de la producción de soja y sus derivados:

Cuando Paola me dijo que iba a dar una clase sobre la soja pensé que era un tema complicado para primer grado y sobre todo para mis chiquitos. Pero como habíamos hecho un germinador, pensé: bueno, la soja como un ejemplo más de planta. La clase me sorprendió porque salió bien, los chicos se engancharon con el cuento que ella inventó y, además, se trataron varios conceptos como los de comprador y vendedor, los de siembra y cosecha, las maquinarias, los suelos, los productos que se obtienen de la soja, entre otros. También vieron un video que le pidieron que lo pase dos o tres veces. (F, profesora de escuela primaria, 2016)

Las docentes, en general, revelaron que nuestra presencia les permitió repensar la concepción de geografía y ampliar sus propuestas me-

metodológicas de enseñanza. En efecto, se trabajó sobre la potencialidad de los estudios de caso en función de las problemáticas y conflictos de los actores sociales; de planificar con estructuras de conceptos; de incluir otros materiales como las imágenes satelitales o las entrevistas que destacan las voces de los sujetos del mundo social. Para ilustrar, recuperamos la voz de una profesora a partir de la presentación escrita de su exposición para la Jornada de divulgación del año 2017:

Hemos logrado acortar distancias entre la universidad y la escuela primaria ¡Quién lo diría una maestra trabajando a la par con profesores de la universidad intercambiando conocimientos desde dos puntos de vistas tan distintos pero a la vez iguales! Trabajando con un objetivo en común: la enseñanza desde otra perspectiva, desde otras fuentes, utilizando las nuevas tecnologías y otros recursos como las imágenes satelitales para construir algo novedoso. Nos acercamos para lograr una forma más atractiva de enseñar geografía, teniendo en cuenta al hombre como actor social involucrado en diferentes problemáticas. Atrás dejó esa geografía que estudié en mi recorrido escolar, que era algo estática, como algo rígido, y en el que poco interveníamos las personas. Para mí fue necesario cambiar, aprender y poder acercarme a estas nuevas formas de enseñanza. (G, Profesora de enseñanza primaria)

Las palabras de la profesora dan cuenta de cómo algunos docentes pudieron realizar innovaciones en sus prácticas de enseñanza a partir de la transformación de sus concepciones sobre la geografía y de renovadas propuestas para la construcción metodológica. De esta manera, y refiriendo a la escala institucional escolar, consideramos que la propuesta de extensión en su conjunto buscó la innovación educativa que, en coincidencia con Litwin (2008), es toda planeación y puesta en práctica creada con el objeto de impulsar el mejoramiento institucional de las prácticas de enseñanza y de sus resultados.

Reflexiones finales

Consideramos que las PEEE enriquecieron a quienes desde diferentes instituciones y con distintos roles hemos conformado una comunidad de práctica para reflexionar sobre la enseñanza de la geografía en el nivel primario y producir algunos aportes para su renovación. Destacamos el compromiso de los equipos directivos y las relaciones cordiales estable-

cidas entre los todos los participantes, ya que facilitaron la concreción de las actividades.

Para los estudiantes fue una oportunidad para acercarse a la extensión, conceptualizarla, comprender su sentido y reconocerla como una de las funciones sustantivas de la universidad. De esta forma, pudieron poner en acción sus conocimientos académicos para cooperar con otros actores educativos. Explicitaron que la propuesta les proporcionó aprendizajes más profundos de los contenidos de didáctica de la geografía por lo vivenciado en el contexto de las instituciones escolares, por los aportes de diferentes participantes y por las prácticas que realizaron. Destacaron la permanente articulación entre teoría y práctica que se propiciaba en las clases de la asignatura porque les permitió la adquisición de herramientas para analizar situaciones reales de la docencia y para construir sus propias propuestas de enseñanza. Todos los aprendizajes suscitados por el territorio los invitaron a discutir aquellos discursos que sostienen que el saber válido sólo está en los ámbitos académicos-científicos y comprendieron que el conocimiento que se les enseña en la universidad puede ser puesto en tensión y recibir aportes desde otras fuentes.

Para los docentes de las instituciones el trabajo conjunto fue una oportunidad para repensar sus concepciones sobre la geografía y aprender nuevos contenidos que pudieron incluir para realizar algunas innovaciones en su enseñanza. Subrayamos que valoraron positivamente cuando se los estimuló a exponer sus propias producciones en las tres Jornadas de divulgación que hemos organizamos. Las propuestas didácticas construidas sobre la Educación Ambiental fueron destacadas por incorporar nuevas temáticas a la agenda del nivel primario, por los materiales diseñados y por la inclusión de las problemáticas y conflictos de distintos actores sociales. Todo lo precedente, sin dudas, conllevó a la promoción de aprendizajes significativos en los alumnos de las escuelas, quienes se motivaron por los temas abordados y por los recursos incorporados, por ejemplo, las imágenes satelitales. En algunas ocasiones, las maestras nos comentaron que hubo padres que se acercaron a la escuela a reconocer el trabajo realizado.

Para finalizar, señalamos que las propuestas nos fortalecieron como cátedra en la extensión y en su incorporación curricular, en la construcción de estrategias para el necesario acompañamiento a los estudiantes para el aprendizaje de los contenidos como parte de una práctica de intervención social, en la profundización de nuestros conocimientos sobre el nivel primario y en las formas de establecer la comunicación con las instituciones del medio social.

Referencias bibliográficas

- Arocena, R. (2013). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? *Cuadernos de extensión* N° 1:9–17. Uruguay: Udelar. Recuperado de: http://www.pim.edu.uy/files/2013/05/Cuaderno_integralidad-1.pdf
- Camilloni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículum universitario. En: Menéndez, G. et ál. *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Menéndez, G. (2013). La dimensión comunicacional de la extensión universitaria. En: Menéndez, G. et ál. *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2013). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. 4ta reimpr. Buenos Aires: Paidós.
- Rafaghelli, M. (2016). Las prácticas de extensión de educación experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión. *Revista +E versión digital* (6):8–15. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2013). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. *Cuadernos de extensión* N° 1:19–42. Uruguay: Udelar. Recuperado de: http://www.pim.edu.uy/files/2013/05/Cuaderno_integralidad-1.pdf

6

Práctica Profesional de la carrera de Abogacía, una experiencia de incorporación curricular de la Extensión

María Lucila Reyna
UNL

1. Un contexto favorable

La carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (en adelante FCJS) de la UNL tiene como materia obligatoria en el plan 2000 la Práctica Profesional Final (en adelante PPF). La misión de la Secretaría de Extensión y Cultura dentro de esta asignatura es fundamental para su desarrollo, ya que es la encargada de establecer la relación con los llamados escenarios externos para que estas prácticas supervisadas puedan ser llevadas a cabo.

Hasta el año 2014 la PPF tenía dos características fundamentales. La primera es que la materia tenía un cuatrimestre de taller interno, en el que se realizaba una instancia de integración de los contenidos y saberes aprehendidos en la carrera, con la herramienta de casos simulados y luego del cursado y aprobación de tal instancia, se habilitaba el ingreso a los escenarios externos.

La segunda, que los escenarios propuestos respondían a los ambientes laborales tradicionales de la carrera: estudios jurídicos, poder judicial o bien asesorías jurídicas del Estado.

En el año 2014 el Centro de Estudiantes de Derecho y Ciencias Sociales de la FCJS (en adelante CEDyCS) plantea a la Secretaría de Extensión y Cultura la necesidad de rever la PPF manifestando la preocupación de la disociación entre teoría y práctica que se producía en la asignatura como consecuencia de su organización.

Otro de los factores que impulsaron la modificación fue que, a raíz de la incorporación de la Licenciatura en Trabajo Social (TS) en el año 2010 como carrera de la FCJS, se genera una sinergia entre los docentes de ambas carreras que provoca repensar la práctica profesional como asignatura. Justamente, la carrera de TS tenía desde su segundo año

la inclusión de horas de práctica profesional obligatoria y supervisada, por lo que desde la experiencia tenía mucho que aportar al proceso de reforma de la PPF.

Paralelamente ya existía en la Universidad desde el año 2007 —con la Resolución 274/07 sancionada a propuesta de los Consejeros Estudiantiles— la misión de crear las condiciones institucionales para la incorporación de las Prácticas de Extensión (PE) en todas las carreras de la UNL «de profundizar alternativas de formación de profesionales sólidos y fundamentalmente comprometidos con la sociedad».

A raíz de esta resolución en el Área de Incorporación Curricular de la Extensión de la Secretaría de Extensión de la UNL se comienza a implementar en el año 2014 las llamadas Prácticas de Educación Experiencial (en adelante PEE), con la concepción de aprendizaje–servicio «que 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» (Camillioni, 2013:11).

Es en este contexto que se comenzó el proceso de reforma de la PPF. En primer término, podemos decir que la reforma del Reglamento de la asignatura fue fruto de acuerdos logrados entre las distintas partes intervinientes. Se realizaron mesas de trabajo con participación de los docentes de la PPF, Secretaría Académica de la FCJS, Secretaría de Extensión y el CEDyCS. Finalmente, el producto de esa mesa fue plasmado en un nuevo reglamento en el que las PEEE pasaron a formar parte de una materia obligatoria como lo es la PPF.

2. Nuevo reglamento de la PPF

La reforma del reglamento consistió en tres aspectos fundamentales:

1) Simultaneidad del taller interno con la práctica externa. Como expresamos más arriba, la principal preocupación manifestada por los estudiantes era la disociación entre la teoría y la práctica que se presentaba en el reglamento del año 2000. Con el nuevo reglamento se plasmó el objetivo de la realización concomitante de ambas instancias pretendiendo una mejor articulación entre el aula y el escenario externo, permitiendo la recuperación de la experiencia del escenario en el taller y promoviendo además el aprovechamiento colectivo de la vivencia individual.

Tal modificación tenía en miras favorecer la práctica de carácter reflexivo del estudiante sobre los puntos tratados en el taller interno y en

el ejercicio supervisado de las prácticas profesionales. Es así que los estudiantes a través de su participación en los escenarios externos, realizan un abordaje de aquellos casos relevantes para su análisis en el aula con la guía necesaria del docente facilitando así una articulación de los contenidos teóricos/prácticos.

2) Aumento y redistribución de las horas de la asignatura. En miras al inminente proceso de acreditación de la carrera de Abogacía, el Consejo Permanente de Decanos de Facultades de Derecho de Universidades Nacionales redactó un documento producto del trabajo iniciado en el año 2007 denominado «Aportes al diseño de estándares de acreditación para la carrera de Abogacía: contenido curriculares básicos, carga horaria mínima, alcances del título», aprobado por el CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) y en el que se recomienda para la acreditación una carga horaria mínima y criterios de intensidad de la formación práctica. En miras a estos estándares se decidió aumentar la cantidad de horas prácticas de 155 a 200 horas, y el taller interno reducirlo a 30 hs, siendo que era de 45 hs. En síntesis, las horas prácticas aumentaron en un 29 %.

3) Diversificación de escenarios. En la redacción anterior, como expresamos, sólo se tenía como posibles los escenarios tradicionales, como el Poder Judicial, el Estado y los estudios jurídicos. En la reforma se pensó además adecuar al perfil real del graduado, que fuera debatido y aprobado en agosto de 2015 en la Resolución CD 611/15:

La FCJS forma abogados y abogadas

A) Con sólida formación teórico-filosófica y fuerte posicionamiento ético, que se constituya en fundamento de sus intervenciones, tal que demuestre:

- 1. Compromiso con los Derechos Humanos y el Estado democrático de Derecho.*
- 2. Comprensión de la abogacía como profesión que implica responsabilidad social.*
- 3. Capacidad de razonar, argumentar y decidir jurídicamente.*
- 4. Promover la cultura del diálogo y el uso de medios alternativos en la solución de conflictos.*
- 5. Capacidad para redactar textos y expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros*
- 6. Actuar éticamente en el ejercicio de sus funciones profesionales. Identificar, interpretar y aplicar los principios y reglas del sistema jurídico nacional e internacional en casos concretos.*

7. Promover la inclusión de sectores excluidos del acceso a la justicia a través de la prestación de servicios jurídicos gratuitos; la información, la promoción o la defensa de sus derechos;

B) Capaces de contribuir a la producción de conocimientos sobre la disciplina y los problemas sociales. Esto se contrastará en:

1. Participar en investigaciones relevantes socialmente
2. Participar de la academia como espacio posible de inserción profesional

C) Profesionales con «visión política arquitectónica»; aquella en la que se expresan los valores fundamentales del teórico y que poniendo en juego la imaginación proyecta un orden político a una época futura. No se limita a aportar a la comprensión, sino que apunta a la transformación mediante una combinación de pensamiento y acción. Lo que se demostrará en:

1. Evaluar axiológicamente posibles cursos de acción conforme al sistema jurídico.
2. Capacidad de analizar críticamente situaciones jurídicamente relevantes y contribuir a la creación de instituciones y soluciones jurídicas en casos generales y particulares.

D) Un profesional con formación de carácter «generalista», capaz de insertarse en diversos ámbitos, cuya formación metodológica, habilidades y competencias desarrolladas le permitan construir intervenciones de calidad», demostrando

1. Capacidad de trabajar en equipos disciplinarios e interdisciplinarios.
2. Capacidad para enfrentar creativamente situaciones nuevas.

Tomando en consideración los objetivos que motivaron esta Resolución se revieron los escenarios que tradicionalmente se aprobaban. Por ello, comenzaron a surgir escenarios vinculados por ejemplo a asesorías legislativas, cientíbecas,¹ asociaciones civiles, diversas áreas de la administración pública en materia jurídica,² etcétera.

Pero esto no resultaba suficiente, sino que en vistas a que el perfil que se pretende formar es el de un graduado con un alto compromiso social, incorporando además la reflexión crítica sobre la práctica, es que se propuso que al menos 30 hs de las 200 sean realizadas en escenarios considerados como de práctica experiencial.

1. Programa de iniciación a la investigación de la UNL.

2. Área de la Mujer y Diversidad Sexual de la Municipalidad de la Ciudad de Santa Fe.

Esta práctica está centrada en el paradigma aprendizaje–servicio como estrategia de enseñanza tal y como expresamos en las palabras de Alicia Camillioni; lo que se pretende es una aplicación del conocimiento disciplinar para prestar un servicio y así satisfacer necesidades sociales.

Fue así como quedó plasmado dentro de una asignatura obligatoria las prácticas de educación experiencial para todos los alumnos de abogacía, cumpliendo de esta manera con la incorporación curricular de la extensión como parte formativa del graduado de la carrera de abogacía.

3. PEE en funcionamiento: un desafío colectivo e interdisciplinario

Las PPF cuatrimestrales, como fuera planteada, tiene alrededor de 240 alumnos que la cursan anualmente. El desafío consistía entonces en encontrar tantos lugares donde pudieran realizar esta experiencia. Lo primero entonces fue definir cuáles eran los espacios dentro de la FCJS para involucrar este proyecto. Se estableció que los Proyectos de Extensión de Interés Social (PEIS) de la FCJS eran el lugar natural donde las prácticas de extensión tuvieran un marco institucional que implicaran prácticas supervisadas y acordes a los objetivos de las PEE.

Además de lo novedoso de exigirles a los estudiantes la realización de prácticas en PEIS, se consideró teniendo en cuenta el perfil, que la formación en el trabajo interdisciplinario era muy valiosa. Fue entonces que, con la intervención de dos áreas de la Secretaría de Extensión de la UNL —Programas y Proyectos de Extensión e Incorporación Curricular de la Extensión— se realizó una selección de PE de toda la Universidad en los que estudiantes de abogacía podrían hacer estas prácticas.

Con la intervención de estas áreas se realizaron encuentros con directores de PEIS de la Universidad para presentarles el proyecto; fue así que los siguientes PEIS realizaron una prueba piloto de incorporación de estudiantes de abogacía a sus equipos:

«Fortalecimiento de la seguridad de los alimentos por medio de la implementación de Buenas Prácticas de Manufactura (BPM) en establecimientos productores y elaborados de la Ciudad de Gálvez». Director: Lic. Robinson Cristian Marengo. Centro Universitario Gálvez.

«Guardianes del río: trabajo sustentable para jóvenes intérpretes del patrimonio de Alto Verde e Islas». Directora: Arq. Patricia Mines. FADU.

«Afrontando los problemas de la Ciudad con Herramientas innovadoras». Directora: Arq. Mirta Soijet. FADU.

«Formación de jóvenes en promoción y prácticas de derecho». Directora: T.O. Viviana Pradolini. FBCB.

«Capacitación y Asesoramiento en el marco jurídico de los Derechos Colectivos Indígenas». Directora: Abog. Ma. José Bournissent. FCJS.

«Formación de Multiplicadores para la articulación de una red contra la Violencia en la provincia de Santa Fe, con especial referencia al género, la niñez y la adolescencia» . Directora: Abog. María Paula Spina. FCJS.

«Educación Ambiental: entre el aula y los espacios naturales». Directora: Lic. Alba Imhof. FHUC.

«Acciones conjuntas y trabajo asociativo e inclusivo: consolidando esfuerzos para mejorar nuestro entorno» Directora: Lic. Alba Rut Rodríguez. FHUC.

«Gestión integrada de los recursos hídricos en la cuenca del A° Sauce Grande, Provincia de Entre Ríos. Propuesta de creación de una organización de cuenca con participación de distintos actores sociales». Director: Ing. Cristóbal Lozeco. FICH.

«Ordenamiento territorial de una Reserva Natural». Director: Ing. Silvio Graciani. FICH.

«El recurso hídrico en hábitat vulnerable de la Ciudad de Santa Fe». Directora: Mag. Ing. María del Valle Morresi. FICH.

«Gestión participativa de la planificación urbanística». Directora: Mg. Arq. Mirta Soijet. FADU.

«Análisis de la Sustentabilidad Ambiental de Proyectos». Director: Mg. Ing. Erique Mihura. FICH.

«La implementación de estrategias urbanísticas de mejora barrial a partir del reconocimiento de lugares urbanos». Director: Dr. Marcelo Zárate. FADU.

«Dos herramientas para construir ciudadanía que promuevan el acceso a la justicia». Directora: Dra. Ma. José Bournissent. FCJS.

«Promoción de huertas familiares para ofrecer una propuesta socio-productiva y alimentaria para la inclusión social a familias de bajos recursos». Directora: Prof. Tomás Pennisi. FCA.

«Autogestión de la Asociación Vecinal Villa del Parque. Factores críticos para el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades y saberes de los actores sociales involucrados en el Marco de Economía Social y Solidaria». Directora: CPN María Rut Azerrad. FCE.

«El Centro de Estudiantes, como espacio de convivencia solidaria y participación responsable». Directora: Lic. Ma. Elena Kessler. FICH.

«Trabajando sí, trabajando... (nos apropiamos, trabajamos y gestionamos el mapa de vulnerabilidad de nuestro barrio, San Lorenzo)». Directora: Lic. Sandra Gallo. FCJS.

«Continuación y desarrollo del Observatorio Prisión y Derechos Humanos en la Ciudad de Santa Fe». Directora: Maximo Sozzo. FCJS.

«Justicia Penal Juvenil y Derechos Humanos. Aportes para la consolidación de políticas públicas no privativas de libertad frente a jóvenes infractores de la ley penal». Director: Augusto Montero. FCJS.

«La violencia no es amor. Noviazgos sin violencia». Directora: Romina Botto. FCJS.

Con estos proyectos y gracias a sus directores y equipos se inició el nuevo proceso de PPF.

4. PEE la necesidad de una práctica evaluada

Nuestra perspectiva sobre la PPF debía ser amalgamada con una idea de PEE evaluada, tal y como se propone desde la Secretaría de Extensión.

La evaluación de una práctica necesita herramientas innovadoras. Por eso se estableció un plan de tareas a completar por el director del PEIS (que cumple el rol de tutor de la PEE), en principio consensuado con el tutor interno que es un docente de la PPF. Luego de finalizadas las treinta horas el tutor de la PEE realiza una evaluación sobre los objetivos plan-

teados en el plan de tareas, y la misma se completa con un autoinforme que redacta el estudiante.

Todas estas herramientas necesitaban de un sistema que facilitara la tarea a los docentes que intervienen en el proceso. Entonces, para generar esta comunicación con mayor fluidez se diseñó un software para la PPF, en el que los tutores completan online los planes de tareas y la evaluación. Este sistema estuvo disponible a partir del segundo semestre del año 2015. No sólo significó una comunicación más fluida entre los distintos actores y proyectos intervinientes, sino que permitió que dichos actores y sobre todos los estudiantes se involucraran más en la gestión de su propia práctica, generando mayor interés y compromiso.

Otro elemento fundamental que permitió el software es la inscripción según intereses. Los estudiantes entran al sistema y eligen de un pool de proyectos disponibles en base a sus propios intereses y al cupo que tenga cada uno.

5. Las PEE, los consultorios Jurídicos barriales y la PPF: un espacio de intersección para la formación en valores

A partir de la reforma y de la implementación de las PEE se estableció en cada una de las convocatorias a la asignatura PPF como práctica de educación experiencial en los escenarios de los consultorios jurídicos barriales: proyecto que depende del Programa de Derechos Humanos de la UNL, con asiento en la FCJS desde el año 2007, que se implementa en nueve barrios de la ciudad de Santa Fe, con la colaboración de la Municipalidad de Santa Fe, y cuyo objeto consiste en mejorar las condiciones de acceso a la justicia de grupos vulnerables.

• *Las voces de los actores del sistema.* De los informes finales rescatamos las perspectivas tanto de los docentes como de estudiantes que participaron de las PEE.

De las docentes involucradas destacamos como reflexión significativa que «las dimensiones dialógicas y pedagógicas de la extensión universitaria permitieron la comunicación recíproca entre los estudiantes y los vecinos en situación de vulnerabilidad social y económica de algunos barrios de la ciudad de Santa Fe; a la vez que se promovió la construcción del conocimiento contextualizado».³

3. Informe Final de la PEE 1era. Convocatoria «Consultorios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales – Asesoramiento jurídico para la construcción de ciudadanía». Abog. Ma. José Bournissent.

Cuando el informe de avance le interroga sobre los valores involucrados, destaca

la intervención social desde la Universidad a través de la extensión como potencial herramienta de acciones transformadoras. Las dimensiones dialógicas y pedagógicas de la extensión universitaria permitieron la comunicación recíproca entre los estudiantes y los vecinos en situación de vulnerabilidad social y económica de algunos barrios de la ciudad de Santa Fe; a la vez que se promovió la construcción del conocimiento contextualizado. Entre otros valores, se pueden mencionar: aprendizajes con contenido y compromiso social; trabajo en equipo; solidaridad; observación; facultad de escuchar al otro.

- *La mirada de los estudiantes*

Estudiante 1:

¿Qué valores creen que estuvieron presentes en el desarrollo del proyecto?

A nivel personal trate de verlo de manera profesional sin dejar de lado lo humano y el valor justicia.

¿Cuáles son a su criterio los aspectos más positivos de esta experiencia?

Acercarnos a realidades que en el ámbito académico no se tienen acceso hasta que uno se recibe, por lo que esta experiencia hizo de alguna manera ver algo de lo que es el ejercicio de la profesión.

Estudiante 2:

¿Qué valores creen que estuvieron presentes en el desarrollo del proyecto? Los valores de solidaridad, inclusión entre otros, ya que se trataba de ayudar a personas que no cuentan con medios económicos muchas veces para pagar una consulta a un profesional, de esa manera se está colaborando con la sociedad y con las personas más necesitadas.

¿Cuáles son a su criterio los aspectos más positivos de esta experiencia? Lo más destacable fue ayudar a las personas y escuchar sus respectivos problemas, tratando de brindar una ayuda por parte nuestra; otro aspecto a destacar fue el trabajo en grupo, ya que es sumamente positivo ya que también se aprende de los compañeros y profesionales en dicha tarea.

Estudiante 3:

¿Cuáles son a su criterio los aspectos más positivos de esta experiencia?

Los aspectos más positivos de los consultorios son que otorgan la posibilidad a los alumnos de poder llevar a la práctica aquello que aprendemos puertas adentro de la universidad, interpretar la realidad de la sociedad, etcétera.

Conclusiones

Como conclusión podemos expresar que de las experiencias recabadas por los estudiantes y docentes involucrados en el proceso de incorporación curricular de la extensión se refleja lo extremadamente importante y definitorio: que resulta ser la formación de un estudiante que tenga un acercamiento a las prácticas de extensión. Entendemos que las mismas son fundamentales en el proceso de búsqueda del perfil de un abogado comprometido con el entorno y problemática social, y que de ellas se aprehenden y se construyen herramientas para afrontar los desafíos que la profesión ofrece.

Nos deja a su vez la tarea de pensar la incorporación de este tipo de prácticas en los primeros años de la carrera, ya que se observa en la mayoría de los estudiantes que es el primer vínculo con la extensión universitaria en su carrera.

Con este desafío más los aportes que la disciplina del Trabajo Social realiza sobre los modelos de intervención social, sostenemos que es posible repensar una cultura jurídica diferente con mayor vinculación a las necesidades sociales.

—

Referencias bibliográficas

Camillioni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En Menéndez, G. et ál. Otra forma de enseñar y de aprender. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

7

Práctica de Extensión de Educación Experiencial: experiencia piloto para la construcción de un mapa de riesgo

Rosana Ariño / Mariana Boffelli / Daniela Chiapessoni
María de los Milagros Demiryi
UNL

Introducción

La presente es una experiencia que fue desarrollada por estudiantes cursantes de primer año de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la UNL junto con agentes municipales, vecinos y organizaciones de un barrio de la ciudad de Santa Fe.

En el marco de la Educación Experiencial (EE), esta Práctica de Extensión (PE) incorporada en el currículo posibilitó a los futuros profesionales la oportunidad de involucrarse en la resolución de problemas reales y complejos de la comunidad.

Comenzaremos dando a conocer la disciplina a la que pertenecemos, Terapia Ocupacional (TO). La Licenciatura en Terapia Ocupacional de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral 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 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 mismo está basado en los lineamien-

tos 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, contemplando esta última más de 1000 horas.

Las prácticas profesionales se encuentran presentes en todo el trayecto de la carrera y facilitan una mejor formación para el ejercicio profesional del futuro graduado. Promueven una articulación vertical y horizontal de las asignaturas y son supervisadas por docentes a cargo de las asignaturas y tutores institucionales.

En este sentido consideramos importante 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, donde 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).

Creemos que esto 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)

También 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 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 académico-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 relación con lo que venimos diciendo, consideramos importante tomar el aporte de Alicia De Alba (1995), cuando sostiene en el concepto de noción de currículum como práctica social:

Por currículum 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)

A partir de esta producción escrita pretendemos compartir lo que ha propiciado la PEEE realizada con estudiantes de una asignatura de primer año de la carrera, en el marco de la 3° convocatoria 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 PEEE —«Experiencia piloto para la construcción de un mapa de riesgo»— en términos de Alicia Camilloni (2009) 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. El riesgo: 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 preexistente.

La ciudad de Santa Fe abarca 268 km², de los cuales el 70 % está ocupado por ríos, lagunas y bañados, lo que totaliza un área urbana de 187,6 km², que limita al este con el río Paraná, al oeste con el río Salado, al norte con la ciudad de Recreo, y al sur con los ríos Santa Fe y Salado. La ciudad se ve altamente influenciada por la 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 y la falta de obras y de planes de prevención provocaron 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 el que la produjo. En marzo de 2007 la gran altura de ambos ríos y la falta de obras causaron la inundación de gran parte de la ciudad y de más de 60 localidades del interior de la Provincia con miles de evacuados nuevamente.

Las inundaciones en Santa Fe son un fenómeno recurrente de cada vez mayor frecuencia que expresan la confluencia de amenazas y vulnerabilidades en la construcción antrópica del riesgo.

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», así también 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 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 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 11512 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.

2. Relato de la experiencia...

Este punto nos lleva a pensar ¿cómo se hace para integrar lo que se sabe con lo que se debe aprender? Creemos que a partir de poder tener la posibilidad de construir conocimientos y entenderlos en sus contextos. 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 y su participación 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; 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.

La PEEE sobre mapas de riesgos se desprende y articula con el proyecto de investigación «Análisis de mapas de riesgo disponibles en organismos oficiales de la ciudad de Santa Fe y de la percepción del riesgo por parte de los pobladores. Un aporte a la construcción de ciudades resilientes». Esto favoreció el contacto con los agentes municipales de esa Dirección y así se logró establecer una línea de trabajo en conjunto sobre mapas de riesgo.

Este equipo de docentes responsable de la PEEE viene trabajando desde el año 2005 en torno a la temática de desastres desde la perspectiva ocupacional, y ha desarrollado hasta el momento numerosas actividades relacionadas con proyectos de investigación, extensión y formación.

Considerando los propósitos de la práctica: promover desde la formación y la práctica académica en territorio el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes universitarios, con compromiso sociocomunitario y la contribución a la solución de problemas reales; realizar un aporte mediante la capacitación y el trabajo conjunto con los vecinos o pobladores de la zona elegida, para la preprevención de riesgo y la seguridad de dichos pobladores; y favorecer el desarrollo de la responsabilidad ciudadana; se plantearon objetivos de aprendizajes, donde los alumnos que participaron pudieron: realizar diagnósticos y abordajes participativos en relación con 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 Oculta¹ de Santa Fe, 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 la asignatura participante. 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».²

La metodología de trabajo estuvo centrada en elaborar una propuesta preliminar en forma conjunta con aquella Dirección, los estudiantes y la población, a los efectos de propiciar la reflexión y planificación participativa, en el momento previo al desarrollo de la práctica. 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 la asignatura y contenidos curriculares relacionados al tema en el que se trabajó.

1. Villa Oculta es una estrecha lonja de terreno cuyas tierras, por su cercanía con el centro comercial de la ciudad, hace más de 45 años fueron elegidas por un grupo de personas dedicadas al cirujeo, que echaron raíces y levantaron sus viviendas.

2. La Organización No Gubernamental «Movimiento Los Sin Techo» fue fundada en 1987 por el sacerdote Padre Atilio Rosso. Su propósito es 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.

Fundamentos, métodos y técnicas. Áreas de desempeño profesional. Área Comunidad: Análisis comunitario. Área emergente: ciclo de desastres. Prevención.

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 su gestión 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.

Hablar de integración es acordar con Litwin (2008:73) cuando dice: «integrar (...) 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».

En cuanto al compromiso del equipo responsable docente, éste realizó la supervisión y acompañamiento de los estudiantes. Los diferentes encuentros e intervenciones de los alumnos en las organizaciones o en los espacios donde tuvieron que trabajar siempre fueron acompañados por al menos un docente del equipo, en su rol de guía y facilitador del proceso de observación, intervención y de aprendizaje.

Con respecto a las acciones de análisis y formulación de soluciones e interpretación de la información, el equipo acompañó, guió y supervisó el proceso de los alumnos, persiguiendo la finalidad de los aprendizajes y proponiendo la resolución de los problemas con los contenidos propios de la asignatura participante.

3. Otras voces

Uno de los aspectos más significativos de la experiencia fue la oportunidad que tuvieron los estudiantes de primer año de esta carrera de aprender un tema del programa, como es el «Análisis comunitario», que 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.

Al finalizar la práctica se solicitó a los alumnos que completaran una autoevaluación en relación con la experiencia. Ésta comprendía preguntas cerradas y abiertas, y abordaba aspectos técnico–académicos, actitudinales, experienciales, y de aprendizaje; de este modo, puesta en juego la capacidad de metacognición, cada alumno pudo reconocer el camino que lo llevó a la vivencia particular y única de aprender. El análisis de las autoevaluaciones brindó indicadores cuantitativos que permiten otorgarle un valor a los aspectos que interesaba sistematizar y comparar, y cualitativos que dan cuenta de la perspectiva personal de cada participante.

En este sentido, en relación con los estudiantes, el fortalecimiento de la integración entre la docencia y la extensión en el proceso de aprendizaje pudo verse reflejado en las opiniones expresadas por los mismos estudiantes que han participado de las prácticas. Algunas de esas valiosas opiniones son:

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

C.M.: Me sentí muy bien, pude entender lo que es el trabajo en comunidad y aprender que no siempre todo es como se dice, considero que hacer talleres, poder dialogar con los vecinos y llevar a cabo el análisis es una buena forma de aprender ya que poder tener estas experiencias en primer año es algo muy positivo para los alumnos.

Considero que aprendí un montón de miradas acerca de cómo vivir en la villa, los roles, las actividades que se hacen dentro de la villa. Además, aprendí a no tener prejuicios y tratar de conocer mejor a la sociedad.

FF.: Con esta experiencia me sentí muy bien, me gustó. Fue muy enriquecedora. A nivel académico, considero que aprendí la labor de un T.O. en Comunidad y a nivel personal aprendí a valorar ciertas cosas que quizás antes no las valoraba.

A.E.C.: Me siento muy bien, realmente me encanto haber elegido la comunidad porque además de ser muy didáctica, teníamos el apoyo

de las profes en el seguimiento del trabajo, el conocimiento y las experiencias de vida de las personas, y ver en carne propia que no somos los únicos y que además de nosotros existen miles de personas con muchas más necesidades que nosotros, con más problemas, y sin embargo ellos viven o sobreviven.» «Aprendí a valorar mucho más el esfuerzo de mis padres, la hermosa posibilidad de estudiar una carrera universitaria, y realmente quiero poder cambiar algo de la realidad que no todos conocen.

M.P.: Esta experiencia me gustó mucho y volvería a elegir hacerla. Aunque al principio tenía miedo, más que nada por prejuicios de otras personas sobre la gente de barrio o por la información sobre el barrio en sí. Considero que este tipo de experiencias deben seguir haciéndose durante todos los años, y sobre todo me parece muy importante poder realizarla en primer año para poder conocer desde el principio de lleno nuestro futuro campo de acción.» «Considero que aprendí como sería trabajar en el área comunidad y las tareas que podría realizar un terapeuta en este ámbito. Además de eso, aprendí a valorar muchas cosas que en mi vida son habituales pero que a otras personas les hacen mucha falta y que son muy necesarias.

D.J.: Resulta imposible salir de esta experiencia y decir que no se ha aprendido nada, lo más destacable de esta visita fueron precisamente las personas que viven allí.

A.G.: Destaco, por un lado, salir del espacio áulico, y de este modo, conocer otras realidades y a partir de ahí, investigar, buscar información, comprender diferentes formas de vida a la mía; entender su forma de ver la vida y la realidad, no hay otro modo mejor de hacerlo, que el de ir y recorrer e interactuar con el lugar y su gente; mis aprendizajes, fueron desde lo académico a lo personal.

Sentí que concreto un tema teórico, el cual nos ayuda analizar tangiblemente las situaciones, a ver la realidad desde otro punto de vista; «aprendí como realizar un análisis comunitario y un mapa de riesgo desde la práctica, lo cual ayuda a entender rápidamente como realizarlo y empezar a agudizar la observación.

S.C.: Con esta experiencia aprendí sobre otras realidades de la vida, donde la gente debe asumir sacrificios para superarse y ver como los chicos jugaban y se divertían con lo poco que tenían.

F.B.: Destaco dos fortalezas: la posibilidad de conocer nuevas personas, nuevas realidades, y poder interactuar, cosa que sin el proyecto no hubiera sido posible. Y la otra fortaleza fue que a raíz de este trabajo nos pudimos unir más como grupo, ser más compañeros y concernos mejor.

Aprendí a tener una idea de cómo sería el ambiente de trabajo en el área de comunidad, aprendí a valorar más las cosas de uno, a no hacer de los prejuicios una forma de ver las cosas, a generalizar a las personas porque halla unos pocos que se equivoquen. A tener en cuenta que todos tenemos derecho a vivir dignamente, tener las posibilidades de elegir que hacer de nuestras vidas y que todos podemos con esfuerzo y dedicación mejorar o cambiar algo que no nos guste de nuestra vida.

Las opiniones no solo tuvieron que ver con cuestiones significativas desde las fortalezas sino también desde lo que deberíamos considerar o tener en cuenta, desde el equipo docente, cuando pensemos en nuevas experiencias, lo que muestra también, que es la vida real. Algunas de ellas son:

T.W.: A veces, al escuchar los testimonios de los vecinos, no sabía cómo contestar a todo lo que nos decías o dudaba si preguntar ciertas cosas por miedo a causar algún sentimiento negativo. En ocasiones me costaba interpretar o relacionar los temas de los que hablaban los vecinos ya que en los intercambios verbales había repentinos cambios de tema o comentarios que surgían y que no entendía la relación.

B.V.: Creo que la experiencia hubiera sido más enriquecedora si hubiéramos podido hablar con más personas del barrio.

A.E.C.: El primer día era un mar de barro por lo cual se nos dificultaba transitar adecuadamente, y sin riesgos; Al no conocer el lugar y que los habitantes no tengan conocimiento de nosotros podría haber sido un poco peligroso.

M.P.: Falta de tiempo para realizar más visitas al barrio. No poder realizar más actividades con la gente del barrio, impotencia por no poder resolver sus problemas y necesidades.

F.B.: Dos debilidades: una fue el poco tiempo que tuvimos para realizar el análisis, hubiera sido lindo poder ir más veces. Y la otra debili-

dad fue la poca participación de los vecinos en el taller que hicimos en la copa de leche.

Estas opiniones produjeron revisiones y reflexiones propias de la construcción colectiva y contextualizada de los conocimientos. A partir de ellas, 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 Litwin (75), «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».

Esto quedó demostrado también en la participación y los resultados de las evaluaciones realizadas por los estudiantes en otra asignatura³ de cursado paralelo a esta experiencia, donde se reflejó el aprendizaje realizado. Los alumnos establecieron puentes entre la experiencia en terreno y los contenidos desarrollados en la asignatura mencionada, con especial énfasis en la necesidad de comprender las situaciones en contexto, habilitar y validar las historias y aprendizajes individuales y colectivos, e involucrarse emotiva y cognitivamente para asumir un verdadero compromiso.

Otros de los actores clave que intervinieron en este proceso fueron las autoridades locales (personal profesional y técnico), los miembros de la ONG que prestan sus servicios en la comunidad, líderes/referentes locales y vecinos del barrio.

A modo de cierre

Atendiendo a las apreciaciones que anteceden, entendemos que como docentes universitarios debemos darnos la discusión respecto de lo que nos están diciendo los estudiantes en términos de poder replantearnos el desafío de que los docentes se apropien de esta estrategia como posibilitadora de otros modos de aprender.

Al decir de Alicia Camilloni (2012):

3. Psicología del desarrollo, se dicta durante 2º cuatrimestre del 1º año de la carrera de Licenciatura en Terapia Ocupacional.

Con lo que aprendemos conformamos grandes redes cognitivas y esas redes cognitivas pueden estar compuestas de pedazos sueltos o pueden estar compuestas de redes que son el producto de la relación de la asociación entre muchas cosas diversas, cuanto mayor sea el número de relaciones que tengan las cosas, más posibilidades tengo de entrar dentro de la red y poder evocarlas. Cuando, digo, al alumno le hago mención a algo visto en otra materia y me dice eso no lo vimos es porque le quedo como un pedazo suelto y no tiene manera de entrar, no tiene una puerta para entrar, cuando yo le abro la puerta, cuando yo establezco la relación entonces sí, lo puede recuperar.

Por tanto, si revisamos nuestras expectativas, si nos planteamos ir más allá y si los estudiantes lo aceptan, entonces creemos que la formación de los estudiantes cambiará.

—

Referencias bibliográficas

Camilloni, A. (2010). Material Curso de Posgrado «Las prácticas académicas en espacios socioculturales, productivos y/o comunitarios. Pensando la educación experiencial». Coorganizado 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. Disponible en: www.unisdr.org

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

Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. 1º ed. Buenos Aires: Paidós.

Natezon, C. (2006). Vulnerables frente al riesgo. *ConCiencia*, año 12, Nº 16:10–11. Santa Fe: Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional del Litoral.

Blesedell, E.; Scohn, E.; Boyt, B. (2005). *Willard y Spackman. Terapia Ocupacional*. 10ª ed. Buenos Aires: Panamericana.

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. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/DocumentsAnalis/article/viewFile/31812/31647>

Documento institucional (2009). Plan de Desarrollo Institucional UNL (2010–2019).

8

Cognición situada y aprendizaje significativo: cuando la pista de skate se transforma en aula

Isabel Molinas / Nidia Maidana / Estefanía Fantini / Cristian Vázquez
UNL

Introducción

«Funciones del diseño de comunicación visual para el uso responsable del espacio público. Primera experiencia: pista de skate *Candioti Park*» es el título del proyecto de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) desarrollado durante el segundo cuatrimestre de 2015, en el ámbito de Comunicación III, asignatura del tercer año de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la UNL. Resultado de la integración de investigación, docencia y extensión, la problemática abordada se identifica en el ámbito de un proyecto de investigación CAI+D «Poéticas y políticas del diseño de comunicaciones visuales en Santa Fe», se profundiza en el espacio del aula universitaria cuando se debate sobre la necesidad de transparentar la distancia entre los problemas de la investigación y los problemas de la realidad (Devalle 2014:134) y, finalmente, deviene propuesta de intervención de diseño que articula el trabajo de los estudiantes y docentes, con las inquietudes y necesidades de los vecinos del barrio, los usuarios de la pista, el coordinador del Distrito Centro de la ciudad y la comisión directiva de la vecinal Candioti Sud.

El problema diagnosticado es el deterioro del sistema señalético emplazado por la Municipalidad de Santa Fe en la zona de referencia del proyecto. Pocas horas después de la inauguración de la pista de skate y del playón polideportivo, en abril de 2013, la cartelería que ordena e informa sobre el uso responsable del espacio público es intervenida con grafitis, estenciles y pegatinas que impiden la lectura de las normas de seguridad aconsejadas para la práctica de deportes urbanos de riesgo. Al consultar a los usuarios de dichos ámbitos sobre esta situación, la interpretan como una consecuencia del desinterés y rechazo que producen algunas

comunicaciones altamente institucionalizadas y de carácter normativo. Asimismo, cuestionan su pertinencia y adecuación (las consideran irrelevantes e innecesarias), en términos de cantidad y novedad de la información, localización y reconocimiento por parte de una audiencia que involucra destinatarios con edades, profesiones e intereses diversos.¹

En el marco de la asignatura Comunicación III, el tema abordado guarda estrecha relación con los objetivos de la materia y valida el carácter sustancial de la selección de contenidos de la unidad 2 del programa:

Objetivos:

Profundizar en las funciones del DCV en el espacio público.

Valorar las instancias de relevamiento y diagnóstico en el trabajo proyectual y problematizar el enunciado de criterios para realizar dicho registro y evaluación.

Reconocer la presencia de diferentes conceptualizaciones sobre el DCV (histórica, teórica y práctica), tanto en la reflexión sobre el diseño como en la práctica profesional.

Contribuir a reducir la distancia entre el enunciado de un «problema de investigación» y un «problema de la realidad», y entre «visión académica» y «visión profesionalista».

Contenidos Unidad 2: Diseño en el contexto urbano

1. Respuestas del Diseño a necesidades sociales de comunicación en el contexto urbano: organizar, informar y persuadir. Públicos diversos y estrategias diferenciadas. Debates en torno a las incumbencias del Diseño.

2. Diseño y contextos de inserción. La escena urbana como ámbito comunicacional. Hábitos, códigos y readecuaciones del diseño.

3. Acerca de «lo diseñado»: valoraciones formales estéticas; materiales tecnológicos y comunicacionales. Efectos pragmáticos de «lo diseñado» (Molinas et ál., 2015).

1. La construcción de la pista de skate se concreta en el marco del Programa de Presupuesto Participativo de la Municipalidad de Santa Fe. Desde 2008, el Gobierno de la Ciudad cuenta, junto al presupuesto anual, con un programa de mecanismo participativo que permite al ciudadano intervenir en la toma de decisiones sobre el desarrollo e implementación de políticas públicas (MSF 2011:140). En el Distrito Centro, los vecinos del barrio Candiotti Sur presentan en 2011 tres propuestas y por votación eligen una, a la cual se destinan los \$500 000 que otorga el Municipio para la construcción de obras. El proyecto que obtiene la mayor cantidad de votos es la creación de un parque lineal en Callejón Caseros, sobre la ex traza del ferrocarril. Dos años después se inaugura Candiotti Park.

Desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje, una de las cuestiones centrales es comprender la complejidad del emplazamiento, función, pertinencia y adecuación de comunicaciones visuales en el espacio público, teniendo en cuenta las tensiones que se plantean entre las producciones institucionales y las autopoéticas, es decir, «las producciones del propio Yo público» (Groys 2015:16). Dicha tensión está en la base de la problemática que nos proponemos analizar. La cartelería cubierta por un nuevo diseño puede ser interpretada como un acto de vandalismo o como un hecho estético que reclama para sí la libertad inherente al diseño del sujeto: «los problemas del diseño son adecuadamente abordados si se le pregunta al sujeto cómo quiere manifestarse, qué forma quiere darse a sí mismo y cómo quiere presentarse ante la mirada del Otro» (23). Desde la primera intervención y a medida que pasan los días, usuarios y espectadores introducen modificaciones en las piezas de diseño que producen desplazamientos hacia fuera de su campo específico. Los géneros y tipologías que históricamente han organizado su función regulatoria —organizar, informar y persuadir— (Ledesma 1997:61) se ven modificados y éste es uno de los motivos por los cuales la cátedra indaga en los procesos de metaforización del espacio público, en tanto estrategia retórica que incrementa la visibilidad y eficacia del Diseño de Comunicaciones Visuales (DCV).

Desde la perspectiva del servicio a la comunidad, el desafío de esta propuesta de PEEE refiere a la importancia de participar en el relevamiento, identificación de dificultades y esbozo de propuestas alternativas de DCV como contribución al trabajo del Gobierno de la Ciudad y la vecinal para promover cambios en el uso del espacio público. Tal como señala Rancière en *El reparto de lo sensible* (2000 [2014]:13): «los actos estéticos son configuraciones de la experiencia, que dan lugar a nuevos modos de sentir e inducen nuevas formas de subjetividad política». De allí la pertinencia de las preguntas sobre «la incidencia del diseño en la configuración de identidades culturales, el consumo de estilos de vida fuertemente marcados por tendencias estéticas, la transformación del espacio urbano y el rediseño, no sólo de identidades institucionales sino también de los propios sujetos» (Devalle 2009:16).

Por todo lo expuesto, valoramos el enfoque pedagógico de la educación experiencial ya que nos permite trascender el fragmentarismo y la colección de contenidos, a la vez que nos posibilita una mirada integral sobre el programa de la asignatura (en las PEEE que reseñamos esto se transparenta en el Trabajo Práctico Integrador que desarrollan los estudiantes a lo largo del cuatrimestre). También favorece comprensiones profundas y perdurables que dan cuenta de «un estado del arte, del

modo de entender un tema en la actualidad con todo lo que ello pueda implicar de debate, controversia, dificultad o matices» (Maggio 2012:47). Sin lugar a dudas, son prácticas de *enseñanza poderosa* en las que quienes enseñan y aprenden, dentro y fuera del aula, reconocen y comparten interrogantes (46), problematizan los marcos epistemológicos y metodológicos que dieron o dan lugar a la construcción de la teoría (49), miran en perspectiva (50) y se sitúan en un aquí y ahora que las justifica e interpela: «Concebir la enseñanza en tiempo presente quiere decir pensarla en el presente de la sociedad, de la disciplina, de la institución, del grupo específico, de la realidad de la vida de cada uno de nuestros alumnos. Y esto requiere, ni más ni menos, trabajar en tiempo presente cada propuesta, cada clase que se va a dar, cada evaluación» (55). Son prácticas que conmueven y perduran, en gran medida por los desafíos que implica trabajar con problemas reales, desde una perspectiva holística y con el firme propósito de promover aprendizajes auténticos.

Al respecto, son elocuentes los 140 caracteres con los que una docente de la cátedra recapitula las reuniones realizadas en la pista de skate y ancla una fotografía que registra la presencia de los estudiantes en el territorio: «Multiplicar los espacios de enseñanza exige a todos los participantes aprender a hacer(se) buenas preguntas y repreguntar por lo conocido» (Fantini, 2015).

1. El valor de la experiencia en la educación

En el marco del Plan y Acción «Fortalecimiento de la Educación Experiencial en el currículo universitario» de la UNL, desde 2014 la cátedra de Comunicación de la LDCV de FADU–UNL participa de instancias de capacitación en el enfoque de la educación experiencial. De esta formación destacamos la importancia de poder construir una cartografía actualizada con los principales aportes teóricos y agradecemos la guía, acompañamiento y supervisión para la elaboración de esta primera acción que estamos reseñando.²

2. Boffelli, M. y Sordo, S. (2017) incluyen un relato sobre el trabajo realizado por el Área de Incorporación Curricular de la Secretaría de Extensión de la UNL en su artículo «Fundamentos y perspectivas desde donde pensar la integración de la docencia y la extensión en la Universidad Nacional del Litoral». Revista +E, Volumen 6:14 –21.

Con respecto a las principales categorías que orientan nuestro trabajo, los escritos de John Dewey (1916 [1998], 1930, 1934/1980 [2008], 1938 [1960]) y David Kolb (1984) tienen una especial gravitación.³ De los textos del pedagogo y filósofo pragmático nos interesa especialmente su planteo sobre la acción social de la vida en democracia y la promoción de experiencias educativas plenas:

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

Esta experiencia individual, vivida en sociedad y en ejercicio pleno de la libertad, confirma su valor cuando puede ser actualizada en experiencias futuras que se enriquecen a partir de lo ya vivido. En la «continuidad» y en la «eficacia social» de dichas experiencias educativas radica su valor:

«Aprender por la experiencia» es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. En tales condiciones, el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es; y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas. De allí que siguen dos conclusiones importantes para la educación. 1) La experiencia es primariamente un asunto activo pasivo; no es primariamente cognoscitiva. 2) Pero la medida del valor de una experiencia se halla en la percepción de las relaciones o continuidades a que conduce. Comprende conocimiento en el grado en que se acumula o se suma a algo o tiene sentido. (Dewey 1916 [1998]:125)

3. Las citas y comentarios sobre Dewey han sido retomados de la tesis doctoral de Molinas, I. (2016) «Arte sin disciplina, educación experiencial y educación espiritual. La dimensión estética en las prácticas de enseñanza de las artes visuales en la provincia de Santa Fe». Universidad de Buenos Aires. Directora: Alicia W. de Camilloni.

En esta «progresión» el medio tiene un valor decisivo, tanto en lo que promueve en los sujetos como en los cambios que estas experiencias producirán en él:

(El ambiente) es verdaderamente educador en sus efectos en la medida en que un individuo comparte o participa en alguna actividad conjunta. Al realizar su participación en la acción asociada, el individuo se apropia el propósito que la motiva, se familiariza con sus métodos y materias, adquiere la destreza necesaria y se satura de su espíritu emocional. (Dewey, 1916 [1998]:31)

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

Una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en el momento, constituye el ambiente. (...) El ambiente es cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene. (...) Lo que se ha adquirido en conocimiento y habilidad en una situación se convierte en un instrumento para comprender y tratar la situación que sigue.

(...) La continuidad y la interacción en su unión activa, recíproca, dan la medida de la significación y valor de la experiencia. La preocupación inmediata y directa de un educador son, pues, las situaciones en que tiene lugar la interacción. (Dewey, 1938 [1960]:50-51)

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

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

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

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

En síntesis, «el pensar comprende todas estas etapas: el sentido de un problema, la observación de las condiciones, la formación y la elaboración racional de una conclusión sugerida y la comprobación experimental activa» (Dewey 1916 [1998]:134). No obstante lo cual sólo podremos confirmar su potencial fecundo y productivo en un tiempo futuro, en el uso que hagamos de los conocimientos aprendidos, en tanto ciudadanos libres, responsables, críticos y transformadores del medio social. Sobre esta cuestión, son elocuentes las palabras del pasante docente que participa de este proyecto de PEEE: «Nuestro compromiso social es el que pone a prueba nuestras habilidades, tanto críticas como creativas, para actuar y aprender de la experiencia de manera conjunta» (Vázquez, 2016).

2. El trabajo colaborativo en las prácticas de extensión de educación experiencial

En *Experiential Learning*, David Kolb (1984:38) define al aprendizaje como «el proceso mediante el cual se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia». El énfasis está puesto en la creación y recreación permanentes antes que en los resultados, en la convicción de que el conocimiento no es una entidad independiente que pueda ser transmitida de forma continua, y en la necesidad de comprender su naturaleza para comprender el aprendizaje. Su «esquema» incluye cuatro momentos y su relevancia radica en la capacidad para promover de manera gradual conocimientos estratégicos:

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

La lectura que Camilloni realiza de los cuatro pasos del ciclo del aprendizaje experiencial enunciados por Kolb organiza nuestra planificación y, en la medida en que los concebimos como «estancias» de una espiral ascendente, son revisados y enriquecidos a lo largo de todo el proyecto:

Primer momento

Presentación del programa de la asignatura y explicación sobre las PEEE.

Planificación conjunta (estudiantes, usuarios de la pista, docentes, referentes de la vecinal y del municipio), previa visita y participación en encuentros (uno o más) en la pista de state y en la sede de la Asociación Vecinal Candiotti Sud).

Segundo momento

Experiencia concreta: primer relevamiento fotográfico, realización de encuestas y diálogo con los usuarios de la pista.

Observación reflexiva: enunciado de criterios para la organización del registro fotográfico en un corpus de estudio, análisis a partir de categorías del campo del DCV, los Estudios Culturales, la Semiótica y la Estética (se retoman contenidos previos abordados en las asignaturas Introducción a la Comunicación y Comunicación I y II).

Conceptualización abstracta: elaboración de informes que incluyen la interpretación sobre funciones del DCV en el espacio relevado y el análisis de los motivos de las intervenciones de la señalética.

Experimentación activa: enunciado de hipótesis para el rediseño de las comunicaciones visuales existentes, participación en la elaboración de propuestas (en articulación con proyectos de investigación y de extensión de interés social).

Tercer momento

Evaluación de las PEEE con los actores involucrados.

Evaluación metacognitiva de las PEEE en el marco de la evaluación de la asignatura. (Molinas et ál., 2015)

Para ayudar en la comprensión de la problemática y promover una mayor cercanía con los diferentes actores involucrados, en el inicio del cuatrimestre organizamos una clase abierta con Nicolás Miract quien, además de intervenir como usuario experto en el diseño y construcción de la pista (consultado por la municipalidad de la ciudad de Santa Fe), es ex alumno de la carrera de LDCV y actual profesor de skate en *Candioti Park*. Cabe señalar que, en un primer momento, la distancia entre los rasgos identitarios de algunos de los estudiantes y los usuarios de la pista de skate se plantea en términos de dificultad. Dicha distancia refiere a las prácticas deportivas y artísticas, los consumos culturales, la jerga de los *skaters*, hábitos y características vestimentarias, disposición y uso del tiempo laboral, de estudio y del tiempo libre, entre otros aspectos. De allí que la narración de la experiencia de un usuario *skater* (como él mismo se autodenomina) y su propia formación en el campo del DCV contribuyen a generar un intercambio dinámico y enriquecedor, con un *feedback* que favorece la comprensión de la problemática y anima a pensar soluciones de manera colaborativa:

Me parece muy bueno que la cátedra haya tenido la humildad de reconocer que para abordar la problemática del skatepark necesitaban consultar con alguien que estuviera cien por ciento en el tema. Por mi parte fue una experiencia buenísima, noté que tanto profesores como alumnos valoraron mucho «la voz del usuario». Un grupo humano excelente.⁴ Evaluación que coincide con la realizada por una de las estudiantes que participa de la experiencia: aprendí a ver concretamente cómo el campo de trabajo de un diseñador puede ser muy amplio y qué riquezas se encuentran en la relación con los usuarios, al escuchar los problemas y, también, al hablar con otras personas más avanzadas en la carrera o con distintos saberes. (L.C., 2015)⁵

Luego de esta primera aproximación, se comparte una jornada de trabajo en el playón polideportivo que está junto a la pista, próximo al local de la vecinal *Candioti Sud*. Se dialoga con los vecinos, con los usuarios de la pista y se realiza un primer registro fotográfico de la zona, para contextualizar y mapear las comunicaciones visuales existentes. Es interesante señalar que los estudiantes permanecen en este ámbito luego de realizar las actividades planificadas y lo utilizan como espacio de reunión y recreación. Participan cuarenta y ocho alumnos, cinco docentes y un pasante que regresan en diferentes oportunidades para completar y profundizar el registro fotográfico y para hacer un análisis de la localización y estado de las piezas de diseño. Este es uno de los momentos del aprendizaje que en los informes de los estudiantes se consigna como fortaleza:

Me sentí muy bien realizando esta experiencia, me gustó mucho porque fue un acercamiento a lo que el diseñador se dedica en su trabajo profesional, un acercamiento más directo, eso creo que fue lo más importante, y otra fortaleza se vincula con lo que aprendí, los métodos y técnicas para relevar datos, las posibilidades de discutir, de debatir con mis compañeros, eso fue bueno porque ayuda a construir una solución más rica y completa. (M.A., 2015)

Sin lugar a dudas, el diálogo es una pieza clave en este tipo de propuestas. En palabras de Kolb (1984:150), «la conversación es la experiencia misma de aprendizaje». Ahora bien, ¿cómo guiar esa conversación

4. Miract, Nicolás (2017, 15 de mayo) Comunicación personal con Cristian Vázquez.

5. Las voces de los estudiantes han sido retomadas de los informes finales de las PEEE.

para promover la participación y lograr aprendizajes significativos? Kolb recurre a los aportes de Lewin sobre la investigación acción y sobre el rol atribuido a la intervención y al concepto de diálogo hermenéutico enunciado por Gadamer. A partir de ambos remarca la importancia de dejar que la conversación fluya y se enriquezca con la participación democrática de todos los interlocutores. Asimismo, pone en relación la noción de «diálogo entre pares» de Freire con lo aprendido con el psicólogo humanista Carl Rogers para fundamentar la importancia de la escucha atenta del docente y la no premura cuando la participación de alguno de los estudiantes en el diálogo se demora (151–152). Al respecto, otro de los estudiantes destaca que «la situación de ir a dialogar (...) también permitió que se posibilite un mayor debate dentro del grupo de trabajo, ya que de las opiniones escuchadas uno podía extraer diferentes conclusiones y realizar diferentes aportes» (A.M.F., 2015).

Conversación que lleva tiempo y que también es sustancial en lo que respecta a las propuestas de evaluación en la educación experiencial. Sobre este tema, Kolb (1984:152) nos advierte sobre la importancia de «aprender de la experiencia a través de una praxis de la reflexión crítica y la autoexpresión». Según su planteo, la evaluación puede acontecer en cada momento del diálogo pero una vez que la conversación ha terminado ya no hay lugar para la evaluación. Uno de los principios de la educación experiencial es la autoevaluación y, según su perspectiva de análisis, una de las críticas más habituales es que se promueva la construcción del proceso de evaluación como parte del propio trabajo. En respuesta a ello, Kolb señala que cuanto más involucrado se está en una situación, más objetivo se puede ser, reconociendo la pluralidad de objetivos y de experiencias como una característica propia del campo de las ciencias sociales (153). Quizás éste sea uno de los motivos por los cuales, cuando se interroga a los estudiantes sobre las debilidades de la experiencia, consignan la falta de tiempo en una asignatura cuatrimestral del ciclo superior de la carrera —que tiene 3 horas semanales y coincide con el cursado de Taller 3— y en una práctica de extensión en la que es necesario contemplar los ritmos de todas las personas involucradas: «los tiempos de acción, parecen lentos pero tal vez escapen de la mano de los coordinadores» (L.C., 2015); «aprendimos a hablar y a escuchar a la gente, y a dimensionar las complejidades del diseño de comunicaciones visuales en el ámbito urbano» (A.M.F., 2015).

A lo largo del cuatrimestre, las consignas del trabajo integrador cumplen la función de hoja de ruta a la que docentes y estudiantes recurren para reponer información sobre los propósitos de la actividad, conteni-

dos, bibliografía, criterios para relevar imágenes y organizar el corpus, así como también para dimensionar los alcances de las actividades propuestas. Actividades situadas en un espacio urbano cuyo carácter heteróclito (Arroyo, 2011:10) es el resultado de relaciones intersubjetivas con implicancias políticas, sociales y culturales diversas. Ámbito que nos interpela sobre «nuevas formas de uso de espacios tradicionales, por una parte, y nuevos usos colectivos que proponen formas que enervan la noción tradicional de lo público, por otra».⁶

Al respecto, es oportuno mencionar que, desde 2007, en la ciudad de Santa Fe se ha dado «especial impulso al desarrollo del deporte, entendido como una actividad que posibilita la articulación entre lo individual y lo social, promueve prácticas de vida saludables y, especialmente, constituye el punto de partida de la construcción de espacios de contención e integración social y comunitaria» (MSF 2011:88). El playón polideportivo y la pista de skate Candiotti Park son evidencias de la importancia atribuida al resguardo del espacio público como estrategia para la construcción de ciudadanía. De allí la importancia de contribuir a promover —a partir del interés común del rediseño de la señalética— la concreción de espacios de diálogo para el establecimiento de acuerdos.

Tal como lo destaca Nicolás Boetsch, coordinador del Distrito Centro de la Municipalidad de Santa Fe, el trabajo colaborativo favorece y potencia el logro de objetivos comunes: «Considero que la articulación de estas instituciones (vecinales, municipios y universidades) posibilita una mejor tarea, ya que fortalece la eficacia en la aplicación de los programas y proyectos que surgen de las políticas públicas fijadas por el Estado». Y luego agrega: «Cada una de estas instituciones cumple un rol fundamental a la hora de canalizar los intereses de los ciudadanos; a pesar de que los objetivos pueden ser coincidentes, las perspectivas de cada una de ellas son diferentes, y es en razón de este hecho donde radica la importancia del trabajo coordinado. La articulación logra que los objetivos colectivos propuestos se vean cumplidos con creces».⁷

6. La integración de actividades realizadas en el aula universitaria y en el espacio público en la LDCV de FADU-UNL es abordada por Estefanía Fantini en «Enseñanza del Diseño de Comunicaciones Visuales en FADU-UNL. Aportes para una Didáctica Proyectual», tesis de la Maestría en Didácticas Específicas de FHUC-UNL, dirigida por Isabel Molinas.

7. Boetsch, N. (2017, 16 de mayo). Comunicación personal con Cristian Vázquez.

3. Algunos resultados obtenidos

En la medida en que las situaciones en las que se enseña y se aprende coproducen el conocimiento (Brown, Collins y Duguid, 2000) podemos afirmar que aprendizaje y cognición están fundamentalmente situados. De allí la relevancia de incluir las prácticas de extensión en el currículo universitario como decisión política y como enfoque pedagógico de la formación y preparación para el trabajo. Por un lado, porque constituyen una respuesta frente al problema pedagógico que supone contemplar la complejidad inherente al campo de conocimientos que se enseña y facilitar a los alumnos el aprendizaje de la materia sin que dicha complejidad los abruma (Camilloni 2013:12). Y por otro, porque permiten adelantarse en la complejidad e incertidumbre que deberá enfrentar el graduado. De allí que podamos afirmar que el abordaje de problemas de la realidad en su recorrido académico augura procesos de interpretación comprensivos y potentes respecto a los desafíos específicos del hacer profesional.

Al respecto, la contextualización de los conocimientos disciplinares contribuye al abordaje de la complejidad inherente al diseño de comunicaciones visuales, puesto que favorece la identificación de las principales dimensiones de análisis del tema en cuestión, aporta herramientas metodológicas para el trabajo de campo y posibilita la conceptualización del diseño como regulador social de comportamientos en el espacio público. Asimismo, cabe destacar el modo en que los estudiantes encuentran puntos de contacto entre una práctica no proyectiva (la actividad se centra en el relevamiento y diagnóstico) y la posibilidad de generar posibles proyectualidades que colaboren en la resolución de los problemas comunicacionales analizados. En este sentido, relevan y sistematizan un gran caudal de información a través de la observación y el diálogo con actores diversos. Esto hace que, en ocasiones, deban considerar situaciones no previstas que originan *saltos de programa* (Sarlo, 2014:13) que ponen en crisis la concatenación de presupuestos, propia del proyecto en términos de «laboratorio». Son momentos en los que la experiencia se intensifica ante una situación inesperada y original.

Finalmente, nos interesa remarcar el valor de la red vincular que posibilita la propuesta. Al concebir a la pista de skate como ámbito para la enseñanza y el aprendizaje, se generan nuevos lazos interpersonales e interinstitucionales que aportan a la construcción de ciudadanía a través del fortalecimiento de nuevos canales comunicativos entre usuarios, vecinos, municipalidad, vecinal, docentes, pasantes y estudiantes que participan de estas prácticas de extensión de educación experiencial. Con frecuencia, las inquietudes y necesidades que surgen trascienden

la especificidad del campo disciplinar y aportan al enunciado de nuevas agendas y al establecimiento de nuevos vínculos para el abordaje plural de problemáticas sociales contemporáneas.

—

Referencias bibliográficas

Arroyo, J. (2011). *Espacio público. Entre afirmaciones y desplazamientos*. Santa Fe: Ediciones UNL.

Brown, Collins y Duguid (2000). La cognición situada y la cultura del aprendizaje. Recuperado de www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_7/nr_98/a_1142/1142.html
Consultado: octubre 2015.

Camilloni, A. (2013) La inclusión de la educación experiencias en el currículo universitario. En Menéndez et ál. *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Devalle, V. (2009) *La travesía de la forma. Emergencia y consolidación del diseño gráfico (1948 –1984)*. Buenos Aires: Paidós.

——— (2014) Tradiciones disciplinares en la conformación del discurso del Diseño Gráfico. Herencias, legados y horizonte de proyección. En Elizalde et ál. (coord.) *Semiótica gráficas*. Buenos Aires: FELS/La Crujía.

Dewey, J. (1916/1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.

——— (1925/1948). *La experiencia y la naturaleza*. México: FCE.

——— (1930). *Pedagogía y Filosofía*. Madrid: Francisco Beltrán Editor. (Selección y compilación de textos a cargo de Joseph Ratner).

——— (2008) *El Arte como experiencia*. Barcelona: Paidós

——— (1938/1960) *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.

Fantini, E. (2016, 22 de septiembre). Actualización de Facebook. Recuperado de <https://web.facebook.com/efantini1/posts/10208786770920963>

Groys, B. (2014) *Volverse público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*. Buenos Aires: Caja Negra.

Kolb, D. (1984) *Experiential Learning. Experience as a Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice –Hall.

Ledesma, M. (1997). Diseño gráfico, ¿un orden necesario? En Arfuch, Chaves y Ledesma. *Diseño y comunicación. Teorías y enfoques críticos*. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Municipalidad de la Ciudad de Santa Fe (2011). *La gestión del cambio (2007 –2011)*. Santa Fe.

Molinas, I. et ál. (2015). Programa de la asignatura Comunicación III de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual. Santa Fe: FADU –UNL, mimeo.

Rancière, J. (2000/2014). *El reparto de lo sensible. Estética y Política*. Buenos Aires: Prometeo.

Sarlo, B. (2014) *Viajes*. Buenos Aires: Seix Barral.

Vázquez, C. (2016, 22 de septiembre). Actualización de Facebook. Recuperado de: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10209242070742508&set=p.10209242070742508&type=3&theater>

9

Proyecto de Educación Experiencial orientado a mejorar la calidad de vida de la niñez y juventud desde un enfoque de Derechos*

Nahuel Britos / Florencia Curá / Germán Chamorro
Marcela D'Angelo / Florencia Donayo / Maximiliano Giordano
Verónica Heinrich / María Suárez / Miguel Vitale
UNL

1. La experiencia de «Inquietes: derechos en movimiento»

Souza Minayo, acerca de la experiencia, dirá que es «la base de toda acción, así como de toda operación de conocimiento y elaboración científica» (2010:254), siendo constituyente de la existencia humana, reflexionada a través del lenguaje, narrada a partir de la reflexión, enraizada en y por la cultura antes que en el narrador y lo narrado. Nos proponemos en este artículo, en primer lugar, presentar el PEE «Inquietes: derechos en movimiento» y destacar sus postulados fundamentales, las acciones desplegadas desde las cátedras involucradas junto a los actores locales destacando los aprendizajes significados a lo largo de esta construcción colectiva, intercultural e intersectorial.

Este proyecto se inició en el año 2013 cuando comenzaron las prácticas preprofesionales de Terapia Ocupacional en comunidad en el Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS) Natarentanca com Nalequetegueta¹ de la localidad de Recreo, ubicada a 17 km de la ciudad de Santa Fe, Argentina. Como refiere reflexivamente Miguel, profesor de la

* Del encuentro de las voces de niñas, niños y jóvenes a la generación de un lugar de encuentro.

1. Se encuentra localizado en el barrio Mocoví de la ciudad de Recreo; en el mismo asisten a personas de esta etnia y a criollas. Natarentanca Com Nalequetegueta es lengua Mocoví y significa «nuestra casa». Esta etnia es originaria del Gran Chaco (Argentina); fueron sociedades cazadoras-recolectoras organizadas como unidades o «bandas» familiares que sufrieron tempranamente la colonización y evangelización española; esto 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.

Facultad de Arquitectura y Urbanismo: «Ayer nos preguntaron por qué la Universidad se acerca a Recreo, una comunidad tan pequeña... No hay tal pequeñez, hay una gran comunidad que hay que descubrir».

La participación de practicantes² en espacios de promoción de la salud organizados desde la institución permitió ir al encuentro de las voces de niños, niñas y sus referentes significativos, quienes expresaron sus deseos e inquietudes de ampliar y disponer de oportunidades y /o recursos materiales, físicos y simbólicos que permitieran experimentar, explorar y vivenciar nuevas actividades recreativas y lúdicas en los contextos educativos y barriales. La aproximación diagnóstica colectiva posibilitó advertir que en su cotidianidad disponían de escasos espacios de participación por fuera de la escuela y de la familia; insuficientes posibilidades de acceder a propuestas culturales, recreativas, deportivas en su propio barrio de acuerdo a intereses, creencias y valores; escasas oportunidades de expresar y desarrollar su identidad cultural asumiendo tempranamente las tareas del hogar y los cuidados de hermanos menores. Así lo recuerda la terapeuta ocupacional del CAPS, tutora de las practicantes: «Todo comenzó con tres niñas que estaban en un taller recreativo en el SUM —Salón de Usos Múltiples— del centro de salud, quienes expresaban jugando que les gustaría tener otros espacios donde poder participar que no sea en la escuela y la casa. El desafío de los adultos fue empezar a tomar estas voces y ver que querían para su vida, su barrio y su familia».

Los postulados fundamentales que sostuvieron este proyecto han sido la construcción de ciudadanía en la niñez que implica considerar a niños y niñas como sujetos de derechos; la concepción amplia de salud como responsabilidad indelegable del Estado y derecho humano fundamental, y la consideración de la complejidad que implican las problemáticas sociales que suponen en su abordaje enfoques integrales entramando saberes y responsabilidades desde la universidad y las instituciones locales.

Así, en el diseño del proyecto se establecieron como ejes prioritarios:

- Propiciar la participación protagónica de niños, niñas, jóvenes en todas las fases del proyecto: aproximación diagnóstica, implementación y monitoreo como modo de construcción de ciudadanía y empoderamiento de la comunidad visibilizando sus capacidades y potencialidades.

2. Licenciatura de Terapia Ocupacional. Escuela Superior de Sanidad Dr. Ramón Carrillo. Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. UNL.

- 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 de la comunidad.
- Considerar a la comunidad educativa como referente significativo acompañando la crianza y educación de la niñez y juventud, siendo 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.

2. Tejiendo redes en el territorio: proceso de Inquietes 2014–2017

Si bien el proyecto comienza con la intencionalidad de ampliar las oportunidades ocupacionales en torno a la recreación y el juego para la niñez desde el CAPS a través de talleres lúdicos, la implementación de metodologías participativas por parte de las practicantes visibilizaron las voces de sus protagonistas permitiendo conocer no sólo a qué querían jugar, sino dónde, cuándo, con quiénes, lo que amplificó el despliegue de acciones en el territorio, en otros barrios, en sus escuelas, y gestó la idea de disponer de juegos que habitualmente se encuentran en una plaza, espacio público en ese entonces inexistente en el lugar. Corvera acerca de la participación infantil (2011:80) citando a Nomura y Solari (2005:9) dirá que es «el ejercicio del poder que tienen los niños y las niñas para hacer que sus opiniones sean tomadas en cuenta seriamente y para asumir en forma responsable, según su grado de madurez y desarrollo, decisiones compartidas con otros en asuntos que afectan sus vidas y la de su comunidad».

De las niñas y los niños mocovíes existía la creencia —o el prejuicio— respecto de que eran callados y preferían no hablar. La multiplicidad de recursos lúdicos, plásticos y artísticos, la permanencia de los talleres en el tiempo, la oportunidad de organizar espacios sostenidos en la escuela atenta de sus intereses y en la posibilidad de ir dándole lugar para que sean ciertos, generó la confianza tanto en los niños y niñas como en sus familias quienes fueron acercando paulatinamente sus voces, expresando ideas y sugerencias para darle forma a la primera maque-

ta de «la plaza». Allí se inició una nueva etapa del proyecto orientada a gestionar la propuesta colectiva interviniendo en el espacio público³ entre actores locales y nuevos actores universitarios. Desde terapia ocupacional fuimos al encuentro de cátedras que estuvieran relacionadas con el problema a resolver y dispuestas a construir soluciones desde un enfoque participativo, articulando el PEE primero con la Licenciatura de Diseño y Comunicación Audiovisual (2015) y luego con la Licenciatura de Arquitectura (Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, FADU).⁴ A su vez, desde la articulación inicial entre la Universidad y el CAPS se fueron incluyendo otros actores locales a medida que la gestión y definición de tareas implicaba recursos y responsabilidades por parte de las escuelas de nivel primario y secundario y al Municipio de Recreo desde sus áreas de Salud, Obras y Servicios Públicos, Deporte y Cultura. Se fue generando un entramado intersectorial que en términos de Cunill Grau supone 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 et ál., 1998).

Se implementaron acciones con la participación de practicantes, estudiantes, equipos docentes, referentes institucionales y la comunidad, que dieron lugar a diversos proyectos en cada uno de los espacios en los que se intentó ampliar las oportunidades de juego y recreación para la niñez primero y para la juventud después entendiendo que es un aporte fundamental en la mejora de la calidad de vida singular y colectiva. De este modo:

- En el año 2015 se diseñaron, implementaron y monitorearon participativamente proyectos en los ejes convivencia y ciudadanía en las escuelas nro. 1277 Proyecto Sueña tu Recreo y en la escuela 1338, con la construcción de juegos de mesa y juegos en espacios verdes y patios. Desde el CAPS se organizaron talleres de expresión plástica abiertos a niños y niñas de los barrios Mocoví y Comunal. Desde el espacio interinstitucional con la participación de actores locales y universitarios se gestionó e implementó la primer etapa de construcción de la plaza creando juegos realizados con materiales reciclados (neumáticos, caños, troncos); y se realizó la Muestra «Inquietes: derechos en movimiento»

3. El municipio facilita para su concreción un espacio público ubicado entre los predios del CAPS y la escuela secundaria nro. 509 11 de Octubre, cuyas dimensiones son de 20 ms x 70 ms.

4. Ambos equipos de cátedras dirigidos por el Prof. Arq. Miguel Vitale.

organizada por estudiantes de FADU con el aporte en el diseño de niños y niñas de la comunidad siendo marco de la exposición de talleres realizados en el CAPS: murga, vivero inclusivo y arte.

- En el año 2016 se continuaron organizando espacios participativos con la comunidad educativa de la escuela 1277, construyendo consensos que mejoren la convivencia en los recreos a través de la confección de juegos de mesa para sumar a la ludoteca, la creación de canciones de rap y de coreografías. Se avanzó en el diseño y proyección colectiva de una segunda etapa en la intervención de la plaza próxima al CAPS y se proyectó una nueva en barrio Comunal; se comenzó con la construcción de un diagnóstico participativo en relación a la situación de la niñez con discapacidad en cuanto a su acceso a la salud, educación, recreación; y se inició un trabajo con jóvenes de la localidad que a través de la generación de grupalidad juvenil posibilitó la realización de acciones ideadas y proyectadas por los mismos, diseñando un área de entrenamiento deportivo en la plaza y grafitis y murales en paredes del barrio.

- Durante el año 2017 se continuará el acompañamiento a los proyectos de la niñez y juventud desde sus escuelas; se finalizará la plaza iniciada en el barrio Comunal y se ejecutará el proyecto —tercera etapa de la plaza— diseñado por los estudiantes de arquitectura y elegido por miembros de la comunidad esta vez en el marco de un proyecto financiado desde la Secretaría de Políticas Universitarias.

La sucesión de proyectos de educación experiencial durante estos años acompañó el proceso de movilización comunitaria desde la creencia que intervenir en el espacio público no sólo ha permitido alentar la participación y acercamiento democratizado en busca de la recuperación identitaria local, sino nuevas apropiaciones de toda la ciudadanía concierne a la plenitud vital de una comunidad para todas/os.

3. Tejiendo redes intercátedras e interfacultades

- *Terapia Ocupacional.* Desde la Práctica Preprofesional «TO en comunidad» abordamos esta experiencia teniendo como posicionamiento ético-político que acompañar el proceso de enseñanza-aprendizajes con incidencia en la cotidianidad de las comunidades, implica orientar nuestras intervenciones al servicio del bienestar colectivo a partir del protagonismo activo de la ciudadanía. Consideramos que propiciar desde este espacio universitario la búsqueda de su autonomía nos implica el ejercicio de la propia por lo cual dar cuenta de la posición ético política

construida posibilita salir del lugar de la reproducción del conocimiento para encontrarse en el lugar de producción y aporte a nuevos caminos disciplinares. Los acompañamientos desde la cátedra a los estudiantes se han dado en instancias de supervisión de las prácticas, en espacios de trabajos áulicos con otros estudiantes; en el sumarse y actuar en conjunto con niños/as y jóvenes. En este sentido el aula, el barrio, el territorio han sido escenarios dinámicos que se retroalimentan, que dialogan y se acercan, a través de dinámicas participativas y vivenciales que crean y recrean comunidad, —encuentro con el otro y con uno mismo—, resignificando la teoría y produciendo nuevos conocimientos enriquecidos por todos los actores.

En este PEE fue central pensar la salud —saliendo de la lógica de la enfermedad— como proceso que se despliega en todos los ámbitos de la vida cotidiana entendida como «el centro real de la praxis, donde se realiza el movimiento de producción y reproducción de las relaciones sociales, donde se da la producción del ser humano, en el curso del desarrollo histórico» (Galheigo, 2014, párr. 8). Para esto fue necesario construir aproximaciones diagnósticas, planes de trabajo y monitoreo de las acciones conformando equipos interculturales, «donde lo interdisciplinario es sólo un aspecto de la relación que incluye también otros saberes» (Bertucelli, 2000, párr. 19), apuntalando las capacidades de salud comunitarias. En este entramado salud–vida cotidiana–ciudadanía emerge la plaza y las intervenciones urbanas como proyectos colectivos. Así Mandoki (2008) nos invita a entender que: «la habitabilidad es como se vive, se percibe, se padece o se disfruta la ciudad» (parr. 4); «en la habitabilidad está la estesis. Sólo en función de la estesis de la ciudad, podemos desarrollar una poética urbana. No me refiero a crear de la ciudad una obra de arte para la contemplación, sino a la ciudad como objeto de arraigo y disfrute, determinante de la calidad de vida, con alguna noción de armonía y oportunidades de estímulos sensoriales» (parr. 6).

• *La experiencia desde el relato de una estudiante de Terapia Ocupacional.* El proceso transcurrido comienza en las últimas instancias de la formación de TO, en la práctica preprofesional en comunidad en el proyecto Inquietes. Una de las primeras reflexiones que me invitan a hacer, al igual que a mis compañeras, es un ensayo sobre mi mirada y posición ético– política que se despliega en el territorio, según lo que fuimos aprendiendo en el trayecto formativo. Ya en movimiento, los conceptos acercados, las miradas, producen una nueva invitación a buscar el conocimiento a través de la óptica de ese alguien con el que nos en-

contramos en el territorio compartiendo sus vivencias, representaciones, sentidos y significados. Resignificar ambos y juntos, docentes–estudiantes, sujetos, ya no desde una visión individualizada y desde sus desempeños y habilidades, sino como ciudadano, comprendiendo la necesidad de trabajar desde y con su comunidad.

La experiencia de participación en Inquietes como estudiante me brindó la posibilidad de encontrarme cara a cara con su cotidianidad, el territorio, con sus modos de vivir, de hacer. Esto además me exigió conocer, en los escenarios donde interactuar y sobre los problemas contemporáneos, sus condicionantes políticos, sociales y económicos que determinan la salud en cuanto a ejes como inclusión–exclusión, ciudadanía–participación, justicia–injusticia, entre otros, y ponerlos en discusión permanente como opuestos y entenderlos como procesos.

Me fui integrando al equipo en la medida en que nos fuimos encontrando con las instituciones referentes, las fortalezas individuales y comunitarias, los modos de abordaje, las llaves de entrada, las redes socioafectivas, la capacidad técnica y fundamentalmente, la comunitaria. La posibilidad de participar en escuela primaria, secundaria, barrio Comunal, talleres del CAPS y construcción de plaza, me permitió ver en territorio la capacidad de transformar juntos los espacios que transitan en su cotidianidad rescatando narrativas singulares y colectivas mediante técnicas de exploración, capacitación, aprendizaje y enseñanza, monitoreo y evaluación. Valorizando y resignificando a través de un dibujo, unas palabras, una frase y desde lo que quisieron transmitir, su cotidianidad, sus deseos, sueños, expectativas, potencialidades y sus identidades.

Uno de mis mayores aprendizajes fue la experiencia de participar de un equipo que me permitió comprender que lo que comenzó siendo interdisciplinar luego se convertiría en intercultural, donde los roles puestos en juego eran de igual a igual y que la base para ir construyendo juntos era el reconocimiento de las voces y potencialidades de toda la comunidad. Como dice Bertuccelli (2000, párr. 3), «con los ojos fijos en los movimientos de la gente en relación con los nuestros, no fijos en un “modelo” diseñado fuera de la vida cotidiana de la gente».

Inquietes se ha convertido en un espacio donde se promueven instancias de acción, reflexión y debate inherentes al rol profesional y al de ciudadano, desarrollando habilidades críticas para analizar contextos, en donde docentes y estudiantes de la misma o distintas carreras participantes crean y recrean sus roles todo el tiempo, intercambian saberes, se escuchan y se encuentran y se acompañan participando, convirtiéndose en una instancia más de aprendizaje e intercambio.

• *Arquitectura y Urbanismo*. En el ámbito de la asignatura Morfología III, Espacio Urbano 2016, se llevó adelante por primera vez en la trayectoria de la materia una articulación concreta entre diseño morfológico urbano y diversos actores sociales. Las propuestas morfológicas se encuadraron en el nivel fenomenológico y el nivel existencial, dos de los recorridos conceptuales articuladores del plan de cátedra, de tal modo que experiencia y emplazamiento situacional Sector del CAPS–Recreo y emplazamiento conceptual–fenómeno y existencia ciudadana urbana, se sobrepusieron constantemente en el proceso de proyectualidad morfológica.

El trabajo práctico propuso un sistema de articulaciones conceptuales–empíricas, por un lado, desde la perspectiva de Morfología III, una operación conceptual bifronte, que reunió en la propuesta morfológica los dos niveles epistemológicos del espacio mencionado; de tal modo que se indujo a los alumnos a pensar que, modificaciones, cambios, transpuestos, derivaciones en un nivel, debieran pensarse simultáneamente afectando condiciones en la otra dimensión en cuestión.

Por otro lado, en la operación empírica sobre el texto ciudad se buscó poner en convivencia urbana, dos centros de características vivenciales–existenciales diferenciadas —barrio Mocoví, al oeste y al este—, con un diseño morfológico mediador, capaz de generar en la urbanidad de la ciudad, complementariedad de actividades y continuidades perceptivas para atar lo separado.

Respecto de lo generado en los talleres participativos del proyecto Inquietes, de lo registrado y experimentado con la presencia de docentes y alumnos de la materia en el sitio, se solicitó a los alumnos del curso de Morfología III–Espacio Urbano proponer el diseño Morfológico de tres sectores del barrio: sector Plaza CAPS, sector Este y sector Plaza Trueque, teniendo en cuenta la identidad de lugar.

Llevada adelante la programática de intervención morfológica urbana, las visitas realizadas al sitio en Recreo, varios talleres de encuentro, participación y opinión, se rescata y valora plenamente el diseño participativo, herramienta necesaria para transferir conocimientos disciplinares a entornos comunitarios y compartir las experiencias y vivencias de los diferentes actores urbanos, tarea que planificó la trama didáctica y académica de estudiantes y docentes involucrados.

La participación del equipo de cátedra y de la totalidad de estudiantes cursantes en el proyecto Inquietes favoreció la actuación plena y democratizada en un espacio público urbano, rica experiencia para docentes, estudiantes e institución académica.

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

El trabajo se inició en forma similar a la generalidad de las prácticas habituales de los estudiantes de arquitectura, un análisis del entorno, una problemática y una propuesta, que por lo general es hipotética y con fines académicos. Pero este trabajo práctico fue más allá: desde la cátedra se presentó la actividad alentando diseños participativos en el que todos los grupos de estudiantes pudieron opinar y decidir en conjunto; por otra parte, en primera instancia, se indicó que el diseño debía considerar tres sectores del barrio Mocoví, de Recreo, poniendo énfasis en el terreno en donde hoy es la plaza del CAPS, pero también, la Plaza del Trueque, y el tercero, ubicado al este de los antes mencionados. La propuesta tuvo como principio mantener las actividades que se realizan y crear espacios de mayor cualidad para estas actividades y para las personas que hacen uso de ello. Mientras que el tercer sector desocupado nos presentó el desafío de adaptarlo a las necesidades culturales de los lugareños.

En la propuesta morfológica se trabajaron conceptos desde el nivel fenomenológico, la dimensión lingüística y existencial, de acuerdo con los contenidos de la asignatura, para luego llegar a una propuesta ajustada. En el proceso de formalización fue muy importante el análisis de la cultura de la comunidad Mocoví, de la que surgió una de las premisas de diseño, la figura de «el árbol»⁵ que sostuvo la narrativa espacial–comunicacional.

Nuestra propuesta presentada consideraba que la Plaza CAPS, la de mayor importancia y en la que comenzó a gestarse la idea general, consta de espacios de esparcimiento, con juegos lúdico–deportivos para los niños y sectores de descanso. Refiriéndonos a la Plaza del Trueque, creemos importante dotarla de condiciones óptimas para la actividad cultural principal de la comunidad, con espacios de exposición de productos, un escenario para demostraciones, bailes y conciertos, depósito y sanitarios

5. En el proyecto de *Inquietes: Recreando derechos* (2017) se construirá un sendero con la figura de «el árbol» que une los tres sectores del barrio abriendo sus ramas en el predio PLAZA CAPS como camino que lleva a cada uno de los juegos.

permanentes. El tercer espacio de intervención, en principio, es un sector desocupado que, como tal, nos presentó el desafío de adaptarlo a las necesidades culturales de los lugareños. Es por ello que tras diversas ideas consideradas, llegamos a la conclusión de que proponer un taller de trabajo y de exposición de pinturas, donde además se incorporaran sendas peatonales, descansos y juegos, sería un espacio que beneficiaría la interacción interpersonal y el fortalecimiento de las costumbres tradicionales que destacan a la comunidad.

Luego de la presentación conjunta de los trabajos preseleccionados de la materia realizada en FADU, los jóvenes, autoridades y representantes invitados de Recreo dieron su opinión sobre todos los trabajos y uno de los que más colmó las expectativas fue nuestra propuesta grupal, lo que nos resultó muy gratificante. Posteriormente, se realizó una segunda muestra de trabajos en el CAPS que ampliaba las presentaciones hacia el entorno de la comunidad y escuchaba sus propuestas. Allí es donde conocimos ese gran grupo de trabajo, Inquietes, y demás integrantes de la comunidad, y nos dimos cuenta de la dimensión del proyecto. Es así que comenzamos a ajustar nuestra propuesta verificando la posibilidad constructiva y relevando lo existente de juegos, árboles y otros aspectos del sitio, fundamentalmente considerando los aportes de los actores.

Teniendo en cuenta la experiencia ganada, nos sentimos muy a gusto y cómodos con la recepción de cada una de las personas que nos aportaban datos desde lo general a lo particular como es el caso de aportarnos datos de la localidad, el barrio, los habitantes, la escuela, las autoridades, los niños que asisten a la misma, inclusive las modificaciones que nos propusieron para nuestro diseño, como resultado final la modificación de las ramas del árbol que van articulando el sector de la escuela, plaza, caps. Gracias a todos estos datos y a su injerencia en el proyecto, se logró un trabajo consagrado que no sólo fue de nuestro agrado, sino que también de cada uno de los actores involucrados anteriormente.

Desde nuestra mirada estudiantil destacamos como importante la inserción de la universidad pública en temas de gran interés social y creemos indispensable en la formación del estudiante, tener un vínculo continuo entre el marco teórico-prácticas de la facultad, con la vida cotidiana que nos rodea y a la cuál pertenecemos.

4. Intentos que dejan huellas...

El desafío de integrarnos en este proyecto diversos actores académicos ha sido desde la intuición o del conocimiento previo de lo que cada uno

podíamos aportar, que luego en el devenir del proceso se fueron precisando y transformando como oportunidades de pensar el espacio urbano desde múltiples y complementarias dimensiones. El ensamble entre las cátedras se construyó en el trabajo y comunicación permanente, siendo la tarea en común el eje organizador para el diálogo y encuentro entre lenguajes y saberes diferentes.

Durante este tiempo entramar propuestas académicas provenientes de dos carreras universitarias puestas en juego con saberes en territorio ha permitido aprendizajes que enriquecen, por un lado, desde la vivencia la integración al currículo y, por otro, contribuyen a la historia colectiva, viva y en movimiento entre todos los actores, acompañando proyectos participativos contruidos a partir de la voz activa de niños, niñas y jóvenes.

Hemos aprendido a tejer juntos con oportunidades de debate, ideación, exploración y acción. Fue esencial fortalecer la confianza mediante la presencia sostenida en tiempo, espacio y tarea compartida. También fue clave para la sustentabilidad de los proyectos la generación de condiciones para la participación de la comunidad con sus capacidades, saberes, deseos, necesidades pero por sobre todo sus potencialidades. Fue en la experiencia donde comprendimos la potencia de lo que cada uno puede aportar, donde reconocimos las diferencias y nos nutrimos de ellas, sostenidos por la red de un proyecto común.

—

Referencias bibliográficas

- Bertuccelli, S. (2000). Pensar en redes. *La Fuente. Revista de divulgación psicológica y social*. Córdoba, Argentina.
- Corvera, N. (2011). *Participación ciudadana de los niños como sujetos de derechos. Persona y Sociedad*. Chile: Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile.
- Cunill Grau, N. (2005). *La intersectorialidad en el gobierno y gestión de la política social*. Chile: Santiago de Chile.
- (2010). *Las políticas con enfoque de derechos y su incidencia en la institucionalidad pública*. CLAD (Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo) Reforma y Democracia.
- Galheigo, S. (2003). Lo cotidiano en Terapia Ocupacional: cultura, subjetividad, contexto histórico-social. *Revista Universidad de San Pablo*. Brasil.
- Mandoki, K. (2008). La estética en la vida cotidiana: conversando sobre la ciudad. Seminario para el Simposium Pensar a Cali. Colombia: Instituto de Bellas Artes.
- Souza Minayo, M.C. (2010). Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa. *Salud colectivo*. Buenos Aires, Argentina.



hacia la universidad del centenario

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Secretaría de Extensión
Suipacha 2820
S3002EXA Santa Fe

www.unl.edu.ar